

Research Space

Book chapter

The place of ethics in second language education

Anderson, C.



ÂNGELA CARVALHO
JOSÉ DOMINGUES DE ALMEIDA
NICOLAS HURST
ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO
SIMONE AUF DER MAUR TOMÉ
ORGS.

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: BALANÇO, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS FUTUROS

AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR: BALANÇO, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS FUTUROS

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem vindo a ganhar cada vez mais importância nas últimas décadas. Este acontecimento não é novo: já no século XIX se sentiu uma forte preocupação pelo desenvolvimento de propostas metodológicas (como o método de gramática-tradução ou, na passagem do século XIX para o século XX, o método direto), o que se evidencia, no século passado, através de abordagens, fundamentadas – em maior ou menor medida – em teorias de ordem linguística e psicológica, como os métodos audiolingual e audiovisual ou os enfoques de tipo comunicativo. Este interesse concretizou-se também na publicação de inúmeros manuais e gramáticas, que se baseiam nas propostas referidas, bem como nas consequências deles no trabalho dos docentes e dos aprendentes. No entanto, um dos fenómenos mais notáveis dos últimos quarenta e cinco anos tem sido, a par da configuração dos enfoques metodológicos e dos objetos que deles emanam, o crescente interesse e preocupação pela formação em línguas estrangeiras no âmbito institucional (e transnacional) que tem condicionado fortemente a política linguística dos estados nesta matéria. São, a este respeito, bem conhecidas as repercussões do documento produzido, em 1975, no seio do Conselho da Europa, e publicado sob o título *Threshold Level*. Mais conhecida ainda é a influência do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – editado em 2001, igualmente no âmbito do Conselho da Europa – na política dos estados – europeus e não só – no que toca à educação em línguas, manifestada, entre outros aspetos, na reformulação dos planos curriculares e dos programas de acordo com os níveis comuns de referência propostos pelo CEFRL, ou nas áreas de didática ou na formação de professores. Pese embora o sucesso destes documentos orientadores, eles não têm escapado ao olhar crítico dos especialistas.

Os trabalhos que são apresentados no presente volume, intitulado *As línguas estrangeiras no Ensino Superior: balanços, estratégias e desafios futuros* ajudam a esclarecer alguns dos aspetos que foram esboçados no início da presente nota e enfatizam a importância da investigação na educação em línguas.



As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

Sumário

Introdução	5
Fatores relevantes na apropriação de uma terceira língua: importância para o conhecimento do professor de língua estrangeira Abdelilah Suisse e Ana Isabel Andrade	9
El diario del profesor como medio para ampliar la competencia y autonomía del docente Ana María Cea Álvarez.....	31
Processus de Bologne et CECR: Université, enseignement des langues et projet libéral européen Bruno Maurer	45
The Place of Ethics in Second Language Education Christopher Anderson	59
Le CECRL dans l'enseignement du français au Portugal: enjeux et défis Dominique Faria.....	79
O ensino da didática do inglês nos mestrados profissionalizantes no contexto de Bolonha Elisabete Mendes Silva e Luciana Cabral Pereira	89
Centre de Ressources: initiation à l'autonomie en LMD Hamida Mahjoub	103
Résister aux langues de service, revisiter les langues de culture Jean-Marie Prieur e Rose-Marie Volle	117
Désencadrer l'enseignement des langues étrangères? - Le cas du FLE à la FLUP: apories, obstacles et interrogations José Domingues de Almeida.....	131
(Re)construção da identidade profissional docente na formação inicial de professoras de línguas estrangeiras na FLUP María del Pilar Nicolás Martínez, Marta Pazos Anido e Simone Auf der Maur Tomé.....	141

Learning teaching: research and reporting in the post-graduate language teaching practicum at the Faculty of Letters, the University of Porto, Portugal	
Nicolas Hurst	161
Replantando el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas	
Olga Esteve	173
La presencia de los documentos reguladores y de referencia en los programas de didáctica del español como lengua extranjera: el contexto de la Faculdade de Letras de la Universidade do Porto	
Rogelio Ponce de León Romeo	189
Notas biográficas dos autores	203

Introdução

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem vindo a ganhar cada vez mais importância nas últimas décadas. Este acontecimento não é novo: já no século XIX se sentiu uma forte preocupação pelo desenvolvimento de propostas metodológicas (como o método de gramática-tradução ou, na passagem do século XIX para o século XX, o método direto), o que se evidencia, no século passado, através de abordagens, fundamentadas – em maior ou menor medida – em teorias de ordem linguística e psicológica, como os métodos audiolingual e audiovisual ou os enfoques de tipo comunicativo. Este interesse concretizou-se também na publicação de inúmeros manuais e gramáticas, que se baseiam nas propostas referidas, bem como nas consequências deles no trabalho dos docentes e nos aprendentes. No entanto, um dos fenómenos mais notáveis dos últimos quarenta e cinco anos tem sido, a par da configuração dos enfoques metodológicos e dos objetos que deles emanam, o crescente interesse e preocupação pela formação em línguas estrangeiras no âmbito institucional (e transnacional) que tem condicionado fortemente a política linguística dos estados nesta matéria. São, a este respeito, bem conhecidas as repercussões do documento produzido, em 1975, no seio do Conselho da Europa, e publicado sob o título *Threshold Level*, inicialmente elaborado para o ensino do inglês e, nos anos seguintes, adaptado para o contexto de ensino de outras línguas (em 1976, *Un niveau seuil* para o francês; em 1979, *Un nivel umbral* para o espanhol; em 1980, *Kontaktsschwelle* para o alemão, ou, em 1988, *Nível limiar* para o português). Mais conhecida é ainda a influência do *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – editado em 2001, igualmente no âmbito do Conselho da Europa – na política dos estados – europeus e não só – no que toca à educação em línguas, manifestada, entre

outros aspetos, na reformulação dos planos curriculares e dos programas de acordo com os níveis comuns de referência propostos pelo CEFRL, ou nas áreas de didática ou na formação de professores. Pese embora o sucesso destes documentos orientadores, eles não têm escapado ao olhar crítico dos especialistas.

Os trabalhos que são apresentados no presente volume, intitulado *As línguas estrangeiras no Ensino Superior: balanços, estratégias e desafios futuros*, debruçam-se sobre diferentes aspetos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; alguns deles analisam precisamente os efeitos do documento de referência que acaba de ser referido. Uma leitura crítica do CEFRL, com efeito, é desenvolvida a partir dos contributos de Bruno Maurer, Dominique Faria, Jean-Marie Prieur e Rose-Marie Volle e José Domingues de Almeida. Outros autores, por seu turno, apresentam investigações sobre aspetos das áreas nucleares dos mestrados em ensino em Portugal; de diversos aspetos que concernem à didática específica tratam os trabalhos de Elisabete Mendes Silva e Luciana Cabral Pereira, e Rogelio Ponce de León Romeo; por sua vez, alguns recursos, práticas e representações enquadradas na formação de professores são analisados nos estudos de Ana María Cea Álvarez, María del Pilar Nicolás Martínez, Marta Pazos Anido e Simone Auf der Maur Tomé, e Nicolas Hurst. Outros investigadores, por fim, examinam, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, questões que se prendem com o papel do professor (Abdelilah Suisse e Ana Isabel Andrade), com a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem (Hamida Mahjoub) ou com a forma como os elementos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem (instituição, professor, aluno...) se relacionam, assumindo a ética como eixo central (Christopher Anderson).

Todos eles ajudam a esclarecer alguns dos aspetos que foram esboçados no início da presente nota e enfatizam a importância da investigação na educação em línguas.

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé

FATORES RELEVANTES NA APROPRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA: IMPORTÂNCIA PARA O CONHECIMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ABSTRACT

For decades, the idea that research into second language acquisition and learning (whether L2, L3, etc.) focused on the acquisition of a second language and bilingualism went unchallenged.

However, in recent years, due to a considerable increase in research on the written and oral productions of multilingual learners, a discussion has emerged on the (possible) limitations of the theoretical framework developed in the area of Second Language Acquisition (SLA) in also supporting the investigation of a third (L3) or a subsequent language.

Following these presumptions, this article aims to present and explain some of the relevant aspects that characterize the appropriation of an L3, in comparison to an L2, and its didactic importance for foreign language teachers, when these are taught one after the other, as is the case, for example, in higher education.

Keywords: acquisition of a third language, multilingual learners, linguistic biography contextualized teaching, noticing hypothesis, multilingual repertoire.

RESUMO

Durante algumas décadas era unânime a ideia de que as investigações sobre aquisição e a aprendizagem de uma LE (seja L2, L3, etc.) incidiam na aquisição de uma segunda língua e do bilinguismo.

Contudo, nos últimos anos, com o aumento considerável das investigações realizadas sobre as produções escritas e orais dos aprendentes plurilingues, iniciou-se um debate que gira em torno das (eventuais) limitações do quadro

teórico desenvolvido na área de Aquisição de uma Segunda Língua (L2) em sustentar, também, a investigação de uma terceira língua (L3) ou de outra subsequente.

No seguimento destes pressupostos, este trabalho pretende apresentar e explicar alguns fatores relevantes que caracterizam a apropriação de uma L3, em comparação a uma L2, e a sua importância didática para os professores de línguas estrangeiras, quando estas são ensinadas posteriormente a outras línguas, como acontece, por exemplo, no ensino superior.

Palavras-chave: aquisição de uma terceira língua, aprendentes plurilíngues, biografia linguística, didática contextualizada, noticing hypothesis, repertório plurilíngue

1 INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, as investigações sobre a aquisição e a aprendizagem¹ de uma língua estrangeira (LE), seja como língua segunda (L2) ou língua terceira (L3), incidiam na aquisição de uma Segunda Língua (*Second Language Acquisition* – SLA) e do bilinguismo (cf. Lindqvist, 2006). No entanto, no final dos anos 90, com o aumento considerável das investigações realizadas sobre as produções escritas de aprendentes plurilíngues, surgiu um debate que gira em torno das (eventuais) limitações do quadro teórico desenvolvido na área de SLA para sustentar, também, a investigação de uma terceira língua (L3) ou de outra subsequente. Como resultado, foram publicados, num curto espaço de tempo, dois livros: *English in Europe: the acquisition of a third language* (Cenoz & Jessner, 2000) e *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001), marcando o início de uma nova abordagem conceitual no que diz respeito à investigação sobre a aquisição/aprendizagem de uma LE por falantes plurilíngues. Mais tarde, com a finalidade de alargar os estudos aos aprendentes que sabem mais de três línguas, começou a surgir, em congressos e em publicações sobre L3, o termo *multilingualism*, dando, assim, azo à criação da revista *Journal of multilingualism*, em 2004. Dois anos após essa data, em 2006, a revista *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (AILE) dedicou o número 24 à temática da L3.

¹ Usamos os dois termos na perspectiva teórica de Oxford (1990) que considera demasiado rígida a dicotomia aquisição/aprendizagem, acreditando que se trata de dois processos indissociáveis e complementares. Esta autora defende a ideia de que existe um *continuum* e uma possível interface entre a aquisição e a aprendizagem. À luz da discussão em torno da aprendizagem e da aquisição, surgiu o termo *apropriação*, “proposto pelos linguistas de Neuchâtel” (Porquier, 1994, p. 169) e adotado pelos estudiosos franceses que investigam em didática do francês como LE, visando “contornar” a dificuldade e complexidade da distinção entre tais termos.

No seguimento destes pressupostos, este estudo pretende apresentar e explicar alguns fatores relevantes que caracterizam a apropriação de uma L3, em comparação a uma L2, e a sua importância didática para os professores de línguas estrangeiras, quando estas são ensinadas posteriormente a outras línguas, como acontece, por exemplo, no ensino superior

2 ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA E PSICOLINGÜÍSTICA NA ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA

Na atualidade, o interesse pela área da Aquisição de uma Terceira Língua (*Third Language Acquisition* - TLA) surge como consequência da emergência de novas situações sociolingüísticas no mundo e, também, com o intuito de analisar os processos psicolingüísticos de apropriação de uma língua que vem a seguir a, pelo menos, duas outras línguas (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; Trévisol & Rast, 2006).

Relativamente aos fatores sociolingüísticos, a aprendizagem de uma L3 está relacionada com a promoção do plurilingüismo que se tornou, hoje em dia, uma realidade incontornável comprovada por alguns estudos, confirmando a existência de cada vez mais indivíduos bi/plurilingües no mundo (cf. De Angelis & Selinker, 2001; Aronin, 2005; Hufeisen, ex2005). Como exemplo dessa situação, podemos referir, no contexto europeu, onde se acentua cada vez mais a disseminação do inglês, a mobilidade crescente da população e o reconhecimento de que línguas minoritárias têm proporcionado situações sociais e educacionais nas quais a aprendizagem de uma L3 é muito frequente (Cenoz, 1997; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Jordà, 2005; Trévisiol, 2006). Esta mudança social no seio da Europa teve eco na política lingüística europeia que tomou medidas para promover o plurilingüismo. Com esse objetivo e no âmbito do projeto “Políticas lingüísticas para uma Europa multilingue e multicultural”, foi elaborado o documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* pelo Conselho de Europa, sublinhando as vantagens da aprendizagem das LE, como valor e competência para o indivíduo (Coste, Morre & Zarate, 2009; Beacco & Byram, 2003; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Araújo e Sá, 2013) e a necessidade de as inserir nas práticas curriculares das instituições educativas (Gonçalves & Andrade, 2006). Esta vontade política de encorajamento ao plurilingüismo e, também, à competência intercultural na Europa, graças a programas europeus de mobilidade, como, por exemplo, o programa Erasmus, possibilita aos estudantes europeus, que, em princípio, têm conhecimento de pelo menos duas línguas, L1 e LE1, a aprendizagem de outras línguas adicionais (LE2 ou LE3, etc.) para adquirirem competências para fins de estudo e de comunicação no espaço académico do país de acolhimento (cf. Capucho, 2006; Suisse, 2016)

Noutro contexto geográfico, na América Latina, a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), em 1991, constituído pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai permitiu, para além dos benefícios da livre comercialização entre os países desta organização, algumas reformas no que concerne ao ensino de LE nas suas instituições educativas, nomeadamente através da inclusão do português no ensino secundário argentino e do espanhol nos currículos plenos do ensino fundamental² no Brasil. Por seu turno, o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua na função de divulgação e de internacionalização do português, através dos leitorados instalados em universidades estrangeiras, tem contribuído para a disseminação do ensino e da aprendizagem do português como L3, atraindo cada vez mais aprendentes, no Mundo Árabe, em Marrocos, na Argélia, na Tunísia e no Egito. Nestes contextos educativos, os alunos iniciam o estudo do português apenas na universidade, em cursos livres ou opções curriculares, depois de terem aprendido, normalmente, o francês como LE1, o espanhol ou o inglês como LE2, línguas curriculares no ensino secundário (Suisse, 2011; Pinto, 2012).

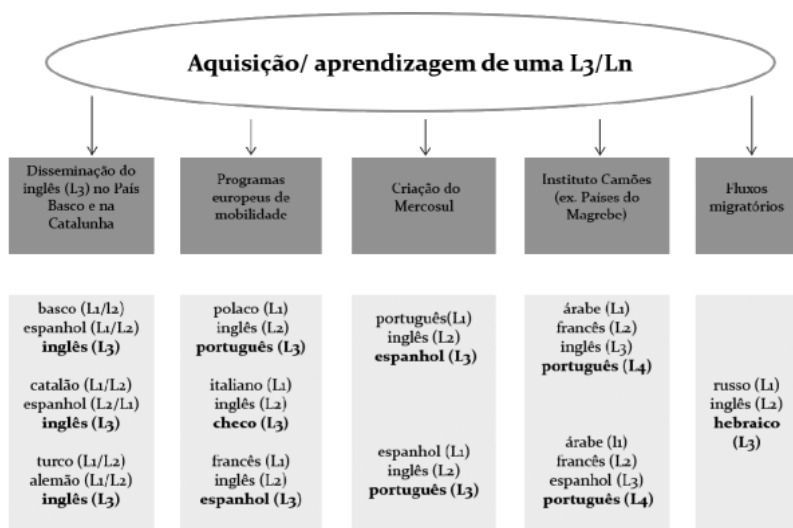


Figura 1. Alguns contextos educativos onde ocorre a aprendizagem de uma L3/Ln.

² Ver, por exemplo, a Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005 que apresenta informação detalhada sobre a aprendizagem obrigatória do espanhol no Brasil ou a Lei de 2007 sobre a obrigatoriedade da oferta de português no ensino secundário na Argentina e o Acordo de 14 de agosto de 2009 sobre a admissão de graus, certificados e diplomas para o exercício do ensino de espanhol e de português como línguas estrangeiras nos países do Mercosul.

Quanto aos fatores psicolinguísticos, algumas investigações na área de TLA visam estudar a dinâmica de desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo do aprendente plurilingue tendo em conta, para além da L1, também as outras línguas intermediárias (LE1, LE2, etc.) no processo da apropriação de uma L3/Ln, como desenvolveremos mais adiante. Neste contexto, e de acordo com alguns investigadores de TLA, os termos “bilinguismo” e “língua segunda”, por vezes empregues para referência ao uso de quaisquer outras línguas além da L1 (Ellis, 1997), não são adequados quantitativamente para referência a mais do que duas línguas, como aliás, especifica o prefixo latino “bi” (Klein, 1995; Jessner, 1999; Cenoz & Jessner, 2000; Jordà, 2005; Bono, 2008), sobretudo quando se pretende enumerar e/ou quantificar as línguas que fazem parte do repertório linguístico-comunicativo dos falantes plurilingues, como Wang relembra: “Thus, the reductionist analysis of direct L1 to L2 transfer is no longer sufficient to account for the parallel activation of languages in multilinguals” (Wang, 2013, p. 99). No entanto, apesar desta tentativa de rotura da área de TLA com a de SLA, relativamente à terminologia utilizada devido às diferenças de natureza quantitativa das línguas que intervêm no processo de apropriação de L2 ou L3, outros autores consideram que os mesmos mecanismos psicolinguísticos do aprendente são operacionalizados em ambos os processos (Dewaele, 2001; De Angelis, 2007). Isto significa que, por exemplo, no processo de produzir textos escritos numa L3 podem surgir eventualmente fenómenos linguísticos que se verificam também nas produções escritas e orais dos aprendentes de uma L2, precisamente aqueles que são causados pela influência do conhecimento linguístico prévio, tais como, por exemplo, a inibição ou a fossilização, bem como outras variáveis (p.e. motivação, contexto educacional, memória, etc.).

De qualquer modo, é preciso frisar que, no processo de apropriação de uma L3, existe maior probabilidade de influência interlinguística e/ou de ativação de duas línguas (L1 e L2→L3) do que no de uma L2, onde a influência é reduzida apenas à L1 (L1→L2), tal como refere Jessner:

In a multilingual system crosslinguistic influence not only takes place between the L1 and the L2 but also between the L2 and the L3, and the L1 and the L3, not forgetting the fact that the influence can also work vice versa in all cases. In comparison to SLA this presents an increase in transfer possibilities which cannot be neglected, or possibly subsumed as L1 influence – as traditional SLA research would suggest (...) (Jessner, 2008, p. 31).

A par disto, a autora acrescenta que o aprendente de L3 possui uma experiência linguística maior, adquirida durante a aquisição da L1 e da L2, que se reflete na sua capacidade metalinguística, na sua criatividade e na sua flexibilidade cognitiva, o que lhe permitirá utilizar diversas estratégias na

nova aprendizagem, como conclui Cenoz nos estudos realizados em contexto educativo basco: “Les recherches menées au Pays Basque montrent que non seulement le bilinguisme n’influence pas négativement, mais dans certains cas, il favorise l’apprentissage de la troisième langue” (Cenoz, 1997, p. 4).

Na mesma linha de reflexão, Hufeisen (2000) especifica que os fatores que afetam a apropriação de uma L3 não só são mais complexos, como também são qualitativamente diferentes daqueles que afetam a aprendizagem de uma L2. Esta autora refere que o aprendiz, antes de aprender uma L3/Ln, já tem uma certa familiaridade com outra língua, L2/LE1, o que lhe confere, naturalmente, uma experiência na aprendizagem de uma nova LE. Com o intuito de sistematizar os fatores gerais (linguísticos e extralinguísticos) que influenciam a aprendizagem de uma L3, Hufeisen apresenta a figura seguinte:

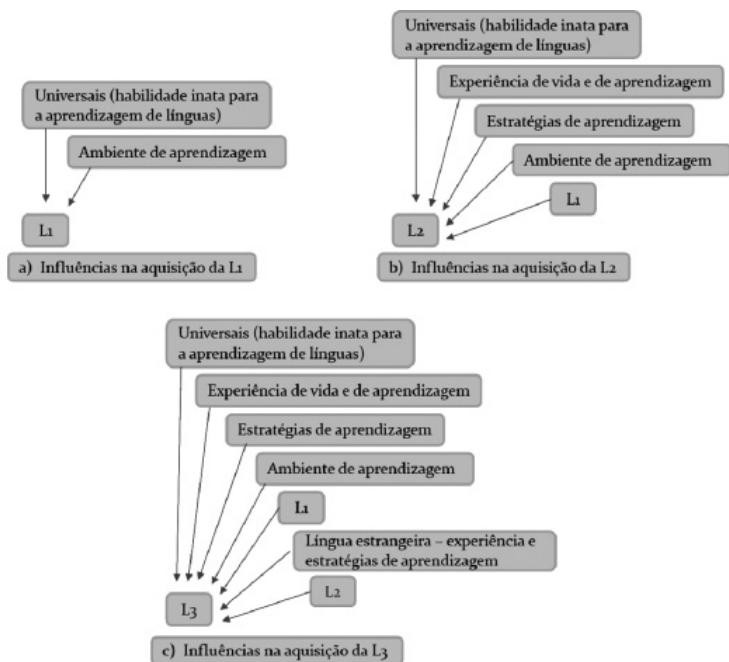


Figura 2. Fatores gerais que intervêm no processo de apropriação de uma L3 (adaptado de Hufeisen, 2000, p. 214; tradução nossa).

Tendo em conta o anteriormente referido, consideramos que existe, certamente, não só uma relação de *continuidade* mas também de *descontinuidade* entre a investigação na área de SLA e aquela que se faz

em TLA. Assim, por um lado, a continuidade tem a ver com o facto de os estudiosos de L3 desenvolverem a sua investigação no quadro teórico dos estudos sobre L2, precisamente no que está relacionado com a influência do conhecimento linguístico prévio dos sujeitos na aprendizagem de uma nova LE (cf. Suisse, 2016). Por outro lado, como descontinuidade, consideramos que os investigadores em L3 trabalham, como afirmam muitos autores, sobre sujeitos plurilingues que possuem, pelo menos, um repertório linguístico-comunicativo quantitativamente mais rico do que os aprendentes de L2 e, por isso, no momento de analisar a alternância de códigos linguísticos, na oralidade e na escrita, verificados na produção de falantes e/ou aprendentes de L3, os investigadores têm de considerar não apenas a influência da L1 mas também as influências da L2.

Ora, no que diz respeito à terminologia usada na área de TLA a designação L3 pode explicitar a ideia da “diversidade temporal” (Cenoz, 2003, p. 40), referindo-se à língua aprendida depois da L2, como enfatiza Bono:

« Acquisition trilingue » est le terme le plus souvent employé pour faire référence à l'acquisition des langues au-delà de la L2. En accord avec cette terminologie, la dénomination « troisième langue » ou « L3 » sous-entend ici la présence d'au moins deux langues, la L1 et une L2 préalablement acquise, dans le répertoire des élèves (Bono, 2008, p. 1).

Todavia, perante a existência de cada vez mais alunos que sabem três ou quatro línguas e a necessidade de generalizar a terminologia, o termo L3 tem sido utilizado como referência a outras línguas, tais como L4, L5 ou Ln: “Le terme ‘langue 3’ (L3) renvoie d’une manière générale à la langue en cours d’acquisition au moment de l’observation. Il ne s’agit donc pas nécessairement de la deuxième langue étrangère et elle peut être précédée de plusieurs langues secondes (L2)” (Trevisiol & Rast, 2006, p. 1).

A designação de L3 não se refere exclusivamente à aprendizagem de línguas de forma consecutiva, pois existem, tal como apresenta Cenoz (2000), pelo menos quatro (prováveis) situações de aquisição de uma L3:

- 1 Aquisição simultânea de L1, L2 e L3;
- 2 Aquisição consecutiva de L1, L2 e L3;
- 3 Aquisição simultânea de L2 e L3, após aquisição de L1;
- 4 Aquisição simultânea de L1 e L2 e posterior aquisição de L3 (Cenoz, 2000, pp. 40-41).

Resta acrescentar que, apesar de existir um consenso geral sobre a terminologia de L3, Gass e Selinker (2008) discordam dessa designação para se referirem a quaisquer línguas a partir da terceira, alegando que a designação privilegia a posição da L3 em relação à L4, L5 ou outras línguas subsequentes. Estes dois autores optam, portanto, por utilizar a expressão

multiple language acquisition (que pode ser traduzida como “múltipla aquisição de línguas”), sendo que, neste caso, o adjetivo “multiple” pode referir-se tanto à “aquisição” como às “línguas” (cf. Bono, 2008).

Na nossa perspetiva, independentemente do uso do termo L3 e das expressões *third or additional language acquisition* (De Angelis, 2007) e *multiple language acquisition* (Gass & Selinker, 2008), em vez do termo “clássico” L2, todas estas designações salientam o facto de os aprendentes terem estudado, no mínimo, duas línguas, tornando-os, assim, mais experientes na aprendizagem de LE, como explicaremos mais adiante.

3 ALGUNS FATORES RELEVANTES NA APROPRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA LÍNGUA

No início, importa referir que os primeiros estudos sobre a temática de uma terceira língua (L3) foram realizados durante os anos 70, 80 e finais dos anos 90, períodos em que as investigações sobre o plurilinguismo eram casos isolados. A maioria destes estudos põe em relevo a importância da L2 na aprendizagem de uma L3 (Vildomec, 1963; Bentahila, 1975; Singh & Carroll, 1979; Haggis, Llisterri & Poch, 1986). Contudo, e apesar de alguns darem conta da importância da L2 (língua aprendida depois da primeira) na aprendizagem de uma L3, verifica-se que, nos estudos posteriores, e durante muito tempo, o papel da L2 não foi valorizado ou, quando mencionado, é feito de forma superficial, como podemos constatar nesta reflexão: “[...] for most researchers, language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language” (Gass & Selinker, 1983, p. 372).

A escassez de estudos sobre L3 nesta altura relaciona-se, em nosso entender, com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, por um lado e, por outro, com o início da valorização do papel da primeira língua (L1) que se enquadrava na tentativa de uma demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre a apropriação de LE nos anos cinquenta. Assim, é só a partir dos finais do século XX (anos noventa) que os estudos sobre os aprendentes de L3 ganham vulto na área da LE, despertando o interesse dos investigadores em alargar o foco das hipóteses que provocam a transferência linguística para abranger, não apenas a influência da L1, mas também a da L2 na aprendizagem de uma L3, como já foi mencionado.

De modo geral, estes estudiosos apontam a proximidade tipológica (*typology proximity*), o efeito do estatuto da LE (*status of L2*), a proficiência linguística (*language proficiency*), o uso recente (*recency use*) da língua e a exposição à LE, entre outros, como possíveis fatores responsáveis pela distribuição dos papéis entre a L1 e a L2 (ou outras L2) no processo de aprendizagem da L3/Ln, a seguir explicado.

3.1 Tipologia linguística

A tipologia linguística, considerada um dos fatores a ter em conta no momento de analisar a influência da L1 e da L2 no processo de apropriação da L3, indica que “the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families” (De Angelis, 2007, p. 22) é um importante fator. Partindo deste entendimento, Falk (2012, p. 30) põe a tónica em três variações da tipologia linguística a ter em consideração:

- i) a proximidade relacionada com a origem das línguas;
- ii) as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística;
- iii) a distância subjetiva ou “distância psicológica”, percebida ou construída pelo aprendente (cf. Kellerman, 1983).

Relativamente à primeira variação, relacionada com a proximidade/distância linguística, parecem existir muitos estudos que defendem que uma L2 românica é facilmente transferível para uma L3 da mesma família linguística (De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2005; Bardel & Lindqvist, 2007; Suisse, 2011; Pinto, 2012; Pinto & Carvalhosa, 2012), sobretudo se a L1 se distancia muito da L3 (Williams & Hammaberg, 1998; Dewaele, 1998; Suisse, 2010; Suisse & Andrade, 2011; Pinto 2013; Suisse 2016). Contudo, a proximidade linguística não implica sempre a existência de estruturas semelhantes entre as línguas próximas, pois podem encontrar-se, por exemplo, diferenças entre o espanhol e o francês no que diz respeito ao parâmetro [+] do sujeito e/ou entre o português e espanhol relativamente aos falsos amigos (Fialho, 2005).

No que diz respeito à segunda variação – que remete para as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística – constata-se que, por exemplo, a nível sintático, o árabe (língua semita) e o português, o espanhol e o francês (línguas românicas) partilham as características da colocação pré-verbal da negação. A nível lexical, devido à presença árabe e muçulmana na Península Ibérica, podemos encontrar, quer no espanhol quer no português, palavras de origem árabe (os arabismos) tais como *açúcar*, *azeite*, *azeitona*, *açude*, etc. (Suisse, 2006; Alves, 2013).

No que toca à terceira variação, que se refere à distância subjetiva ou “distância psicológica”, é o resultado da perceção da semelhança linguística real, ou não, entre as línguas em contacto, como esclarece De Angelis, (2007, p. 22): “the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them”. Nesta perspetiva, um dos primeiros

estudos a explorar o conceito de Kellerman (*psycho-typology*) (distância subjetiva) na investigação é Ringbom (1986) que, ao analisar o léxico produzido pelos bilingues, aprendentes de inglês (L3), tendo o finlandês ou sueco como L1/L2, observa que ambos os grupos cometem transferências do sueco (L1/L2) para o inglês (L3), mas não do finlandês (L1/L2). A explicação apresentada pelo autor é o facto de os alunos finlandeses *percecionarem a semelhança* entre o sueco e o inglês e não entre o inglês e o finlandês.

3.2 Efeito do estatuto da língua estrangeira

O fator do efeito do estatuto da LE constitui um elemento diferenciador entre os estudos desenvolvidos na área da Aquisição de uma Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*) e de uma Terceira (*Third Language Acquisition – TLA*), visto que, nesta última, o foco se centra não apenas na L1, mas também nas LE (LE1, LE2, etc.) (cf. Suisse, 2016). A este propósito, Williams e Hammarberg (1998) recuperam, no caso do alemão (L2), no processo de aprendizagem do sueco (L3), o fator do efeito da LE “the foreign effect”, já usado anteriormente por Meisel (1983). Baseando-se num estudo empírico, estes autores chegam à conclusão que as transferências linguísticas podem decorrer com mais ênfase da L2 (alemão), e não da L1 (inglês), para a L3 (sueco). Na sua perspetiva, o aprendente de L3 bloqueia o acesso à L1, apoiando-se no conhecimento que possui da L2, precisamente por ela possuir um *status* de LE em oposição ao estatuto da L1. Sendo assim, a L2 é considerada a língua à qual foi atribuído o papel designado de *default supplier* (Hammarberg, 2001, 2006) ou de referência (Bono, 2010), que está regularmente ativado, fornecendo informação para a construção lexical em L3. Sobre o mesmo assunto, De Angelis e Selinker (2001) postulam a existência de um modo cognitivo específico, “*Talk foreign*” e/ou “*foreign language mode*”, que toma um lugar de destaque no processo de apropriação de uma L3. O aprendente da L3 estabelece relações cognitivas sólidas entre os sistemas não-nativos, em detrimento do sistema da L1, criando, segundo as palavras de De Angelis (2005, p. 11), “*association of foreignness*” no seio do repertório.

3.3 Proficiência linguística

No âmbito dos estudos da L3, o fator da proficiência foi explorado inicialmente em L2 para justificar a transferência linguística desta para a L3. Nesta perspetiva, e de acordo com Hammarberg (2001), quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se tiver sido aprendida e utilizada

em contexto natural. Este autor postula que a frequência do uso da L2 no contexto informal ou natural, e não no contexto formal de sala de aula, pode ajudar a desenvolver a proficiência nesta língua. Por outras palavras, quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se tiver sido aprendida e utilizada em contexto natural. Ringbom (2005), refletindo sobre a proficiência, adverte que, por exemplo, uma transferência semântica ($L2 \rightarrow L3$) só é possível no caso de haver uma proficiência elevada numa língua que faz parte do repertório do aprendente, neste caso na L2. Da mesma forma, Bardel e Falk (2007) afirmam que, a fim de transferir estruturas sintáticas da L2 para a L3, o aprendente deve dispor de uma elevada proficiência na L2.

Contrariamente à proposta de Hammarbeg (2001), Bardel e Lindqvist (2007) acreditam que o fator da proficiência em L3, elevada ou não, pode ser decisivo para explicar a transferência linguística. Estes dois autores afirmam que, por um lado, uma baixa proficiência em espanhol (L2) pode ser a fonte principal das influências translinguísticas no processo de apropriação do italiano (L3), nomeadamente durante a fase inicial da aprendizagem e, por outro lado, o nível avançado em L3 pode determinar o grau de influência interlinguística, isto é, à medida que o aprendente vai atingindo um nível elevado, vai prescindindo do recurso às línguas anteriormente aprendidas.

3.4 Uso recente e exposição à LE

O fator do uso recente da língua refere-se a “how recently a language was last used” (De Angelis, 2007, p. 35), podendo igualmente desempenhar um papel importante para que uma língua seja transferível para a L3/Ln. Hammarberg (2001) defende que as influências de uma L2 são mais facilmente observadas na produção de uma L3 se a língua tiver sido usada há pouco tempo. Outros autores vão ainda mais longe, considerando que o efeito do uso recente de uma LE é o único fator determinante na transferência linguística, independentemente da proximidade tipológica entre a L1 e a L3 (cf. Shanon, 1991; Dewaele, 1998).

Em algumas situações, a ordem da aprendizagem de uma LE, ou seja, a última língua aprendida, pode influenciar a que vai ser aprendida de seguida (Bono 2010). Blank e Zimmer (2011), refletindo sobre o efeito negativo deste fator no processo de aprendizagem de uma LE, admitem que o uso recente de uma língua (L2) permite que os seus padrões se mantenham ativados, embora dificulte a aprendizagem da L3.

Todas estas considerações podem ser entendidas à luz, por exemplo, da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na aprendizagem de LE (CCR

– *Cognitive Chain Reaction*) elaborada por Fernandes-Boëchat (2006, p. 26) que põe em relevo “[a] importância da aprendizagem precedente”, como a autora ilustra nesta figura:

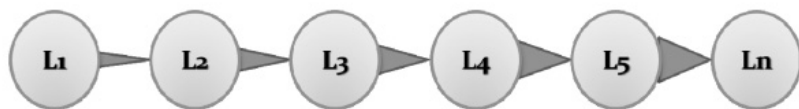


Figura 3. Sequência dos processos de aprendizagem de cada língua (adaptado de Fernandes-Boëchat, 2006, p. 38).

A posição de Fernandes-Boëchat (2006) revela-se muito próxima da teoria do efeito da última língua “Last Language Effect” (Shanon, 1991), que é muito referenciada na literatura sobre L3. A única diferença reside no facto da teoria do efeito da última língua postular que os aprendentes transferem, (in)conscientemente, elementos da língua que foi usada recentemente com mais frequência; enquanto, na perspetiva da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, a autora supracitada mostra que a influência involuntária da língua imediatamente anterior será sentida mesmo que esta (neste caso, L3) tenha sido aprendida há muitos anos, desde que o aprendente tenha atingido e conserve um nível intermédio.

O Modelo de Processamento Multilíngue (*The Multilingual Processing Model*) desenvolvido por De Bot (2004) sobre o acesso lexical em plurilíngues pode contribuir para a explicação do fator do efeito do uso recente da língua. De acordo com De Bot, as línguas adquiridas pelo aprendente de L3 serão sempre ativadas simultaneamente, criando um conflito constante entre as línguas que constituem o repertório no momento da produção e da percepção linguísticas. Portanto, segundo o autor, a língua que for utilizada com mais frequência pelo aprendente terá mais possibilidade de ser transferida, neste caso o léxico, para a língua menos utilizada.

Apesar de termos explicado separadamente cada um dos fatores acima referidos, na verdade, eles são interdependentes e interagem entre si para ativar e transferir (ou não) uma língua do repertório linguístico-comunicativo no processo de aprendizagem de uma L3. Isto significa que cada hipótese avançada pelos investigadores para explicar o papel da L1 ou da L2 na produção da L3/Ln pode estar fundamentada na conjugação de vários fatores (Williams & Hammarberg, 1998; De Bot, 2004), sobretudo se os mesmos tiverem um conhecimento aprofundado da biografia linguística dos aprendentes.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: CONHECIMENTO DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE UMA L3 PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A compreensão dos fatores acima explicados permite ao professor de LE não só saber como um aluno plurilingue gere o seu repertório linguístico-comunicativo, bem como compreender que nem sempre a L1, se afigura como referência para a sua aprendizagem, pois as outras LE, aprendidas depois da primeira, são capazes de ser as línguas mais ativadas e mobilizadas pelos aprendentes de uma L3 (cf. Suisse, 2016). Assim sendo, consciente desta realidade, o professor de LE, por um lado, poderá rentabilizar e potenciar, numa abordagem plural (Hufeisen & Neuner, 2004; Candelier, 2008), não apenas a L1, mas também as outras línguas conhecidas pelos alunos na sua ação didática, nas quais se assume “Le plurilinguisme comme tremplin d’apprentissage” (Castelloti & Moore, 2002, p. 20) de uma LE, neste caso, aprendida depois de (muitas) outras. Por outro lado, o conhecimento dos estudos empíricos sobre a aprendizagem de uma L3 é capaz de consciencializar os professores de LE para a importância da implementação de uma metodologia rigorosa a fim de elaborar a biografia linguística dos alunos, como passamos a explicar.

4.1 Proposta para caracterização da biografia linguística dos aprendentes de LE

O conhecimento da biografia linguística dos alunos é uma medida imprescindível quando se aplicam, por parte dos professores, métodos pedagógicos centrados no público aprendente, valorizando o seu contexto educativo, bem como as suas competências linguísticas, visto que quem ensina deve conhecer os perfis sociolinguísticos de quem aprende (Grosso, 2006; Suisse, 2010, 2011; Carreira, 2013; Martins, 2013). Nesta perspetiva, a biografia linguística funciona como instrumento heurístico, tal como foi explorado em alguns estudos em Didática de Línguas (cf. Andrade, Martins, & Leite, 2002; Borges, 2009; Ambrósio, Araújo e Sá, & Simões, 2014) e, também, em alguns estudos na área de L3 (cf. De Angelis, 2005; Bono, 2006; Villanueva, 2010; Suisse, Andrade, & Miranda, 2014), permitindo ao investigador e/ou professor um conhecimento aprofundado acerca do perfil linguístico dos aprendentes, bem como do contexto em que se encontram a aprender a LE. Todavia, a biografia linguística dos sujeitos não se deve limitar apenas à L1, como tem sido “prática adotada nas universidades portuguesas nos últimos anos nos cursos de PLE” (Suisse, 2011) na seleção das turmas, mas, também, deve apoiar o seu conhecimento nas outras LE, (primeira ou segunda), e no grau de exposição (número de anos de aprendizagem – uso recente) e no nível de proficiência nas mesmas. Exemplificando esta

ideia, se a aprendizagem ocorrer num contexto exolingue, seria pertinente constituir uma turma de alunos oriundos de países falantes do espanhol e, eventualmente, de outras nacionalidades que estudaram a língua espanhola como LE e na qual têm algum domínio. Do mesmo modo, poder-se-ia selecionar uma turma de alunos que tivessem, por exemplo, o francês como língua de referência, tanto para os nativos (franceses, canadianos, belgas, etc.) como para aqueles que vêm dos países africanos (ex. Marrocos, Argélia, Tunísia, Senegal, Costa de Marfim, etc.). Esta medida, que uniformiza, em certa medida, o perfil linguístico dos alunos, pode ser muito relevante por permitir ao professor controlar algumas variáveis, tais como a proximidade e a proficiência linguísticas que, por sua vez, tornam mais fácil e eficaz a mobilização do repertório dos seus alunos na nova aprendizagem.

Sublinha-se que, muitas vezes, os alunos mostram maior capacidade metalinguística em LE, pois são aquelas que são utilizadas em contexto formal, de modo explícito. Para este propósito, no âmbito dos estudos de L3, foi desenvolvido, como resultado da Cooperação entre o Centro Europeu das Línguas Vivas de Graz e o Instituto Goethe de Munique, o projeto « Apprendre efficacement plus d'une langue – l'enseignement et l'apprentissage d'une langue tertiaire en Europe (...) l'allemand comme deuxième langue étrangère après l'anglais » (cf. Hufeisen & Neuner, 2004) que teve como objetivo promover o ensino do alemão (LE2 /L3) com base na proximidade entre este e o inglês (LE1/L2), em vários países europeus.

4.2 Mobilização do repertório plurilingue dos alunos em aula de uma L3/Ln

O professor pode explicar a língua em estudo, se tal for necessário, mediante a mobilização das línguas de referência dos alunos plurilingues, fazendo valer a sua experiência de aprendizagem, no ensino de uma L3/Ln. Esta é certamente a estratégia didática que respeita as características do aluno plurilingue, cuja consciência (meta)linguística lhe possibilita, à medida que incorpora novas línguas no seu repertório, procurar semelhanças (objetivas e subjetivas) entre as línguas já adquiridas e aquela em estudo. Para tal, uma das estratégias que não se deve dispensar é a análise contrastiva cognitiva entre as línguas do conhecimento dos alunos, implicando-os na construção do seu conhecimento e, ainda, a eventual autonomia (Vieira, 1998; Carton, 2011), que contraria a chamada aula de LE tradicional (professor emissor – aluno recetor), privilegiando a interação entre o professor e os alunos. Esta proposta didática, que pretende conciliar aspetos linguísticos e cognitivos, é sustentada na aplicação do conceito de *Noticing Hypothesis* (Schmidt & Frota, 1986; Schmidt, 1990, 2001), assumindo, em certa medida, a existência de uma certa interface entre a aprendizagem (conhecimento explícito) e a

aquisição (conhecimento implícito), podendo esta ser alcançada, por parte dos alunos, através da sua atenção no momento da receção do input e, posteriormente, através da realização de atividade de automatização.

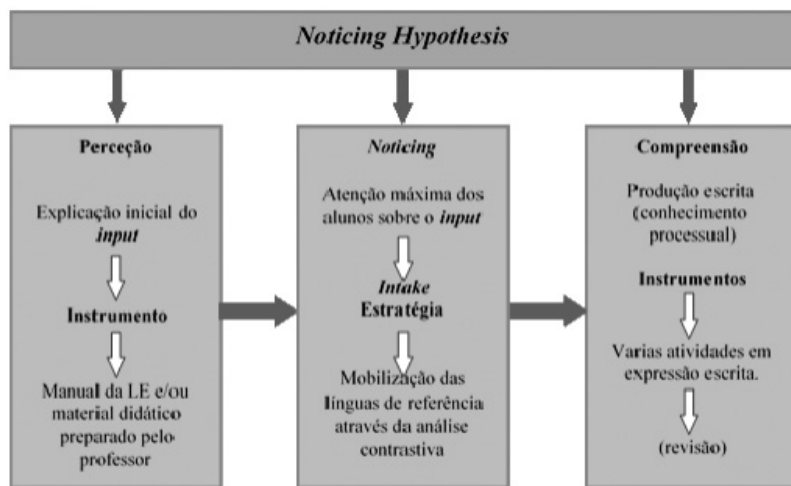


Figura 4. Aplicação do *Noticing Hypothesis* em aula de LE

Consideramos esta reflexão didática como necessária, dado que, apesar do reconhecimento inequívoco do potencial do plurilinguismo constituir uma reivindicação na investigação em DL, os manuais de LE continuam a estar muito “presos” à explicação monolíngue das regras gramaticais da língua-alvo sendo que, muitas vezes, estas são apresentadas da mesma forma em que se encontra em qualquer gramática destinada aos falantes ditos nativos. A nossa constatação vai ao encontro daquilo que foi concluído num estudo desenvolvido sobre as *Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português*, que apontava, segundo os leitores do IC, que a maior parte dos manuais não abordam explicitamente as construções que são específicas do português e que distinguem esta língua de outras que lhe são tipologicamente próximas (Baptista, Costa, Madeira, Resende, & Pereira, 2007, p. 173).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se neste trabalho explicar alguns fatores influentes no processo da aprendizagem de uma L3 e a sua importância no conhecimento didático dos professores, nomeadamente para aqueles que pretendem centrar o seu ensino sobre as competências prévias dos alunos.

Contudo, estamos conscientes de que a mobilização das línguas do repertório dos alunos em sala de aula é considerada *per si* um desafio científico, pois exige que os professores tenham uma formação especializada na área do ensino das LE que contemple não apenas o domínio explícito da língua que ensinam, mas também outros conhecimentos transversais e multidisciplinares, que englobam conteúdos teóricos e práticos de linguística, psicolinguística, sociolinguística, etc. (Andrade & Moreira, 2002; Grosso, 2006; Chiss, 2009). Porém, estas áreas disciplinares, a nosso ver, não devem ser incluídas no currículo dos cursos de especialização de línguas, e/ou de formação de professores, isoladamente, mas, sim, em unidades curriculares direcionadas para a explicação do processo de aprendizagem de uma LE, bem como dos fatores que intervêm no mesmo (p.e. reconhecer as dificuldades das estruturas marcadas de uma LE através da biografia linguística dos alunos, relacionar o efeito da exposição e uso recente de uma LE, proficiência linguística, motivação na aprendizagem da mesma com questões de memória operacional e de longo prazo, etc.). Neste sentido, é importante, a nosso ver, o professor conhecer as principais teorias sobre os processos de aprendizagem de LE, incluindo os estudos sobre a interlíngua desenvolvidos na área da aquisição de L3, porque estes últimos explicam, não apenas o processo de aprendizagem de uma LE, mas também identificam os desvios linguísticos que não deixam de ser uma componente fundamental de competências parciais e desequilibradas em evolução, etc.

É importante realçar, de igual modo, que a compreensão da interlíngua produzida por alunos plurilingues passa, necessariamente, pelo conhecimento aprofundado da sua biografia linguística, bem como pelo contexto onde se desenvolve a aprendizagem.

Além disso, o conhecimento de estudos empíricos realizados na área da aquisição de L3 permite ao professor possuir, para além da teoria da aquisição verbal, uma cultura linguística e/ou um domínio de outros idiomas ao nível da compreensão com os quais nunca havia contactado (ex. árabe, chinês, russo, japonês, persa, coreano, etc.), descobrindo, igualmente, novas características que podem ser úteis na ação didática.

Referências bibliográficas

Alves, A. (2013). *Dicionário de Arabismos da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Martins, F. & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras – a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.

Andrade, A. I., & Moreira, G. (Eds.) (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education/Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas. Brochura Plurilingue de Divulgação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.

Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.

Aronin, L. (2005). Theoretical perspectives of trilingual education. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 7-22. Recuperado de: <http://www.atyponlink.com/WDG/doi/abs/10.1515/ijsl.2005.2005.171.7>

Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J., & Pereira, A. P. (2007). *Relatório final do Projeto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português”*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Centro de Linguística. Retrieved from <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>

Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.

Bardel, C. & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (Eds). *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp.123-145), Napoli, 9-10 febbraio 2006, Perugia: Guerra Editore.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Bentahila, A. (1975). *The influence of L2 on the Learning of L3*. Master Dissertation, University College of North Wales, Bangor.

Blank, C. A., & Zimmer, M. C. (2011). A influência da gráfica em tarefa de acesso lexical envolvendo a L2 (francês) e a L3 (inglês) de um multilíngue: uma abordagem via sistemas dinâmicos. *Calidoscópico*, 9(1), 28-40.

Bono, M. (2006). La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3: le plurilinguisme est-t-il toujours un atout? *Education et Sociétés Plurilingues*, 20, 40-50.

Bono, M. (2008). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Thèse

de doctorat en Didactique des langues et des cultures (Vol. 1), Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Langage, Interaction et Acquisition*, 1(2), 251-275.

Borges, A. M. D. S. (2009) *Anatomia do (in)sucesso nas línguas estrangeiras: um estudo de biografias de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Instituto de educação e Psicologia, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/1110>

Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 57-66.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. Recuperado de: <http://acedle.org/spip.php?article100>.

Capucho, M. F. (2006). A noção de intercompreensão: para uma Europa multilingue e multicultural. In R. Bizarro., & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 257-261). Porto: Porto Editora.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE*, 10, 159-180.

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz, J & U Jessner, U. (Eds.), *English in Europe – the acquisition of a third language* (pp. 39-53). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.

Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chiss, J. L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée. *Synergies Roumanies*, 4, 127-137.

De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer in competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.

De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32.

Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.

Dewaele, J.-M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. B. Cenoz, U. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

Falk, Y. (2012). *Gingerly studied transfer phenomena in L3 germanic syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Utrecht: LOT Publications.

Fernandes-Boëchat, M. H. (2006). O aprendiz multilíngüe e a teoria cognitiva de reação-em-cadeia. In A. C. Karwoski, & V. F. C. V. Boni (Orgs.), *Tendências contemporâneas no ensino de línguas* (pp. 33-43). União da Vitória - PR: Kayngangue.

Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>

Gass, S., & Selinker, L. (Org.) (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newsbury House.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.

Gonçalves, M., L., & Andrade, A. I. (2006). Plurilinguismo e Portfolio: um desafio curricular de articulação de saberes. In *Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*. Braga: Universidade de Minho.

Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.

Haggis, B. M. (1973). Un cas de trilinguisme. *La linguistique*, 9(2), 37-50.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.

Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *AILE*, 24, 45-74.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 209-229). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hufeisen, B. (2005). Parler plusieurs langues: c'est facile!. *Cerveau et Psycho*, 11, 46-50.

Hufeisen, B., & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Centre européen pour les langues vivantes (pp 7-35). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language acquisition. *Language Awareness*, 8, 3-4; 201-209.

Jessner, U. (2008). *Teaching third languages: findings, trends and challenges*. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.

Jordà, M. P. S. (2005). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? *Language Learning*, 3(45), 419-465.

Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale des apprenants plurilingues*. Thèse du doctorat, Université de Stockholm, Stockholm.

Llisterri, J., & Poch, D. (1986). Influence de la L1 (catalan) et de la L2 (castillan) sur l'acquisition du système phonologique d'une troisième langue (français). In A. Blas, C. Mestreit, & M. Tost, M. (Eds.), *Littérature, civilisation et objectifs de l'enseignement des langues. Expériences et travaux pratiques*. Actas de las IX Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España (pp. 153-167). Barcelona Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Martins, C. (2013). O Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (CELGA). Caracterização e desenvolvimento de uma infraestrutura de investigação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 69 – 79). Lisboa: Lidel.

Meisel, J. (1983). Transfer as a second language strategy. *Language and Communication*, 3(1), 11-46.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston M. A.: Heinle & Heinle Publishers.

Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito, & I. Ogando (Eds.),

Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía (SEEPLU) (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL.

Pinto, J. (2013). Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/LN. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (número especial), 3-50.

Pinto, M. G., & Carvalhosa. A. (2012). Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In: D. Gabrys-Barker (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Berlin: Springer-Verlag.

Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.

Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In E. Kellerman, & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 150-162). Oxford: Pergamon.

Ringbom, H. (2005). L2 – Transfer in Third language acquisition. In B. Hufeisein, & F. Robert (Eds.), *Introductory Reading in L3* (pp. 71-82). Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. L'acquisition d'une langue 3. *AILE*, 24, 13-43.

Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. L'acquisition d'une langue 3. *AILE*, 24, 13-43

Trévisiol, T., & Rast, R. (Éds.). (2006). Présentation. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 1-5.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In D. Day (Ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley: Newbury House.

Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6(4), 339-350.

Singh, R., & Carroll, S. (1979). L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 5, 51-63

Suisse, A. (2006). Os estudos árabes em Portugal: uma análise cronológica do século XIII ao século XXI. In R. Bizarro., & F. Braga (Orgs.), *Formação*

de *Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 421-427). Porto: Porto Editora.

Suisse, A. (2010). Análise da transferência na aprendizagem do português como LE3 por alunos marroquinos. *Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes* (pp. 31 – 45). Aprolíngu@as. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino”. *Magriberia*, 4, 169-184.

Suisse, A (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro.

Suisse, A., & Andrade, A. I. (2011). Dynamique et gestion du répertoire linguistico-communicatif dans l'apprentissage du portugais par des étudiants arabes “plurilingues”. In *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (15-17 September). Warsaw: Institute of English Studies - University of Warsaw.

Suisse, A., Andrade, A. I., & Miranda, J. R. (2014). *Transfer and linguistic-communicative repertoire in the learning of Portuguese (FL3) by Moroccan university students*. Poster apresentado no Research Day. Aveiro: Universidade de Aveiro

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Villanueva, A. M. (2010). L'influence translinguistique des langues préalables sur l'acquisition du français langue étrangère. *Synergies*, 5, 115-139.

Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: Syhoff.

Wang, T. (2013). Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Factors Influencing Interlanguage Transfer. *Tesol & Applied Linguistics*, 13(2), 99-114

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.

EL DIARIO DEL PROFESOR COMO MEDIO PARA AMPLIAR LA COMPETENCIA Y AUTONOMÍA DEL DOCENTE

ABSTRACT

Taking into account the constructivist and humanist principles applied to the teaching of second languages (L2 onwards), the teacher's current mission is to contribute to the development of their students' communicative competence in the target language, and similarly, to develop skills to manage, monitor and self-regulate their own learning process. Thus, the teacher should always take into account their students' perspectives on learning, which also means increasing their reflection on the actions and develop their critical competence concerning the whole process. In the framework of a PhD research project, based on strategic training in order to improve students' oral expression, the teacher's journal allowed me to increase my understanding of a didactic and pedagogical sense of autonomy, both from the point of view of the student and the teacher. This research instrument provided greater coherence and transparency to all the steps involved in both the pedagogical process, and it also made it possible to monitor the development of teacher's competence with greater reliability and validity.

Key words: autonomy, reflexivity, metaknowledge

RESUMEN

Teniendo en cuenta los principios constructivistas y humanistas aplicados a la enseñanza de segundas lenguas (en adelante L2), la función del profesor actual es contribuir a que los alumnos amplíen su competencia comunicativa en la lengua meta y que, además, desarrollen habilidades que les permitan gestionar, monitorizar y autorregular su propio aprendizaje. Para ello, el

docente dará prioridad a la perspectiva de aprendizaje del alumno, lo cual implica, a su vez, aumentar la reflexión sobre la actuación y desarrollar su saber ser crítico sobre todo el proceso. En el marco de una investigación doctoral en la que se implementó un entrenamiento estratégico para mejorar la expresión oral de los alumnos, el recurso al diario del profesor permitió mejorar la comprensión del sentido didáctico y pedagógico de la autonomía, tanto en la dimensión del discente como del docente. Este instrumento de investigación contribuyó, asimismo, a realizar una interpretación de la acción didáctica e investigativa más rigurosa, dotando de mayor coherencia y transparencia todos los pasos implicados en el proceso, permitiendo, a su vez, monitorizar el desarrollo de la competencia docente con mayor fiabilidad y validez.

Palabras clave: autonomía, reflexividad, metacognición

If I, as a teacher, want my students to be more responsible and more autonomous, one place where I need to start is thinking about myself as a teacher, what I can change about how I work in the classroom to help my learners become more autonomous and responsible.

Bobb (2009, p. 107)

1 INTRODUCCIÓN

El mensaje de la cita anterior pone de manifiesto la necesidad del docente de aumentar la reflexión sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, con la intención de comprender en profundidad la realidad de la clase y de establecer lazos más claros entre los objetivos de enseñanza y las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos. Con esta motivación se inició un proceso de investigación de naturaleza interventiva, que pretendía analizar la propia *praxis* en búsqueda de una transformación. Este tipo de investigación, enmarcada en la enseñanza universitaria, es lo que algunos autores denominan *scholarship of pedagogy* o indagación de la pedagogía, la cual “potencia uma reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia” (Vieira, 2013, p. 149). En este sentido, como explican Porlán y Martín (2004, pp. 18-21), el profesor desempeña la función de mediador entre la teoría y la práctica pedagógica a través de un doble proceso:

Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean estas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo (...). Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. (...) Esta doble dimensión del carácter mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con su actuación en el aula.

El término “creencias”, mencionado en la cita anterior, sintetiza en realidad el saber o conocimiento declarativo que los docentes poseen sobre el proceso de enseñanza y que se refleja en la práctica en aspectos diferentes como son la labor de planificación (programas educativos, unidades didácticas, etc) o gestión de la clase. En simultáneo, esas creencias están en constante interacción con la experiencia previa de los alumnos y con sus carencias, intenciones, deseos y puntos de vista, a veces diferentes y/o problemáticos. El recurso a instrumentos de reflexión que permitan establecer vínculos significativos entre las principales teorías de adquisición y didáctica de una L2 (el modelo), su adaptación curricular o diseño del método (el programa) y el procedimiento (práctica observable en la clase) permite conjugar todas esas variables, sobre todo en un contexto de investigación en el aula. De esta manera, el profesor va experimentando nuevas hipótesis de resolución y evaluando sus efectos. Es lo que algunos autores denominan “la lucha por la autonomía” o una búsqueda constante de la perspectiva del alumno a través de dos mecanismos transformadores: la reflexión sobre la actuación y un saber ser crítico por parte del docente (Vera, 1997, p. 5; Vieira, 1998, pp. 56-57; Jiménez, 2009, p. 188; Jiménez y Vieira, 2015, pp.1 y 23). Todo lo cual contribuye también a mejorar la calidad de la pedagogía que se practica en el contexto universitario, poniendo la investigación al servicio de la enseñanza y del desarrollo profesional para poder provocar “uma via de mudança profunda” (Vieira, 2014, p. 37).

Así pues, en este trabajo se hará una descripción de cómo el diario del profesor, utilizado como instrumento de investigación, sirvió para construir y monitorizar el desarrollo de la competencia docente e investigadora en el contexto de un proyecto empírico que tuvo como objetivo mejorar los procesos de adquisición y didáctica del español como lengua extranjera (ELE en adelante). En primer lugar, se hará una descripción del contexto y objetivos de la investigación llevada a cabo; posteriormente, se definirá el tipo de diario del profesor que se puso en práctica y, a continuación, se hará un breve análisis de la información recogida a través de este instrumento. Finalmente, se presentarán las principales conclusiones y aportaciones dentro del contexto de la investigación.

2 DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: CONTEXTO, HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El proyecto de investigación¹ antes mencionado se llevó a cabo en el grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho

¹ Los resultados de este proyecto de investigación forman parte de la tesis doctoral titulada “Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera” (Cea, 2016).

en Braga (Portugal) y tuvo una duración de tres semestres en los períodos comprendidos entre 2010 y 2013². El perfil del grupo meta estaba compuesto en su mayoría por alumnos³ de lengua materna portuguesa y el proyecto empírico fue desarrollado en dos asignaturas: Língua II. 3 - Español B1.1 (del primer semestre) y Língua II. 4 - Español B1.2⁴ (del segundo semestre).

El problema de investigación era el siguiente: el perfil del alumno portugués corresponde a un falso principiante en ELE debido a su alta capacidad de intercomprensión y a la proximidad etimológica y cultural de la L1 y L2, sin embargo, su evolución en niveles intermedios y superiores no es tan uniforme como cabía esperar, pues en la *interlengua* de algunos de los alumnos analizados se identificaron una serie de mecanismos de fosilización y falta de monitorización, sobre todo en las destrezas de producción. Con base en la bibliografía consultada, se llegó a la conclusión, de que, en primer lugar, era necesario analizar el nivel de competencia estratégica y autónoma de los alumnos. Posteriormente, se decidió someter a los estudiantes a un entrenamiento estratégico con los siguientes objetivos: a) aumentar el umbral de consciencia de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje; b) potenciar su capacidad de autorregulación en la expresión oral, superando posibles bloqueos en la comunicación e implementando determinadas estrategias para mantener el objetivo comunicativo hasta el final; c) mejorar el nivel de autonomía de los alumnos, para que pudiesen transferir los conocimientos adquiridos a otros contextos de aprendizaje y comunicación.

En lo que respecta al procedimiento de investigación, se siguió una metodología de investigación-acción, que intentó dar respuesta al problema identificado y descrito anteriormente a través de la indagación sobre la práctica pedagógica. En lo que respecta a la duración de la investigación, esta se estructuró en tres semestres, constituyendo cada uno de ellos las diferentes fases de la investigación, tal y como se describe a continuación: a) *estudio piloto* (curso académico 2010-2011); b) *primera fase* de la investigación (2011-2012); c) *segunda fase* de la investigación (2012-2013). La tabla siguiente presenta el cronograma seguido en la investigación.

² Más adelante se describirán las fases de la investigación en relación con la progresión temporal.

³ El número de alumnos matriculados fue de entre 30 y 40 aproximadamente por semestre, lo cual implica un número total de alumnos participantes en torno a 100.

⁴ Los objetivos de aprendizaje generales de cada asignatura siguen el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001). Sin embargo, aunque son asignaturas con una progresión consecutiva según el documento anterior, por motivos personales, cada grupo de alumnos participó en el proyecto de investigación solo un semestre, no pudiendo ser sometidos a un experimento más longitudinal.

FASES Y CICLOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2010-2013)	
<ul style="list-style-type: none"> FASE PRELIMINAR o ESTUDIO PILOTO: 2º semestre del curso 2010-11. 	
<ul style="list-style-type: none"> 1ª FASE: 2º semestre (2011-12) 	1º CICLO
	2º CICLO
	3º CICLO
<ul style="list-style-type: none"> 2ª FASE: 1º semestre (2012-13) 	1º CICLO
	2º CICLO
	3º CICLO

Tabla 1. Cronograma de la investigación.

El análisis y reflexión realizados en cada una de esas fases fue aportando información relevante sobre las necesidades de los grupos meta para redefinir objetivos, procedimientos e instrumentos de la siguiente fase de la investigación, retroalimentando así la investigación en una espiral de ciclos, propia de este tipo de metodología (Latorre, 2003).

En lo que respecta a los instrumentos de investigación utilizados, se pusieron en práctica diferentes mecanismos para controlar las variables y realizar, así, un análisis de resultados más riguroso, objetivo, válido y fiable. Además del diario del profesor, que será objeto principal de análisis en este trabajo, se pusieron en práctica diferentes instrumentos de investigación, cada uno de ellos con objetivos diferentes. Con la intención de conocer la perspectiva del alumno a lo largo de todo el proceso se implementó el diario de aprendizaje del alumno; para diagnosticar necesidades de aprendizaje, motivaciones y hábitos de estudio se aplicó al inicio del semestre un cuestionario general; a su vez, los alumnos reflexionaron sobre el uso de estrategias de aprendizaje antes y después del entrenamiento estratégico gracias al cuestionario *SILL* (Oxford, 1990)⁵; para medir el impacto del entrenamiento estratégico se diseñó y aplicó otro cuestionario; para analizar las tres muestras de expresión oral que fueron proporcionadas por los alumnos a lo largo del semestre se creó una parrilla de observación directa de la expresión oral⁶; y también se recurrió a la observación de clases a cargo de una docente externa.

⁵ *Strategy Inventory for Language Learning* que sirvió para monitorizar el nivel de competencia estratégica de los alumnos antes y después del entrenamiento.

⁶ Esta parrilla pretendía identificar el recurso a determinadas estrategias durante la comunicación.

3 EL DIARIO DEL PROFESOR COMO MEDIO DE INTERPRETACIÓN DE LA ACCIÓN Y AMPLIACIÓN DE LA COMPETENCIA DOCENTE E INVESTIGADORA

Como ya se ha indicado, el recurso a este tipo de relato auto-evaluativo contribuye a un proceso de enseñanza que pretende ser reflexivo y analítico y, en consecuencia, al desarrollo de lo que Porlán y Martín (2004, p. 59) llaman la construcción del *conocimiento profesional*. En el dominio de la enseñanza universitaria, este conocimiento incluye la dimensión investigativa sobre la práctica pedagógica como medio para desarrollar una mayor apertura hacia otros puntos de vista y hacer evolucionar así las propias concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Porlán y Martín, 2004, p. 57). Como indica Vieira (2013, p. 150) en el siguiente fragmento, el recurso al diario del profesor:

(...) implica que a escrita represente, em si mesma, um método autobiográfico de compreensão e teorização dessa experiência, através do qual o sujeito que escreve se distancia dela para se reunir a ela de uma forma mais íntima e sustentada (Van Manen, 1990). (...) Não se trata de escrever sobre si, mas sim a partir de si, buscando os sentidos da experiência vivida de tal forma que as narrativas produzidas encontrem ressonância nos leitores e os instiguem a refletir sobre a sua própria experiência educativa (Contreras, Pérez de Lara, 2010).

Así pues, el diario del profesor funcionó como un testigo del proceso investigativo y propició el desarrollo de la competencia docente en varias dimensiones, como se describirá a lo largo de este trabajo.

4 ESTRUCTURA DEL DIARIO DEL PROFESOR

La tipología adoptada para desarrollar el diario del profesor corresponde a las características del diario semi-estructurado o semi-abierto, en el que cada una de las entradas se identifica a través del número de cada sesión y la fecha a la que corresponde. El contenido, a su vez, aparece organizado de la siguiente manera: la primera parte suele consistir en describir el relato de los hechos (aludiendo a los procedimientos llevados a cabo en el aula, acontecimientos, evidencias de progreso o de comportamiento y necesidades, reacciones, motivaciones o estados de ánimo de los alumnos). En la segunda parte es frecuente que se incluya un tipo de relato auto-evaluativo o interpretativo, se problematizan algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje y, en ocasiones, se mencionan propuestas de mejora. Sin embargo, como se verá más adelante, entre la primera y la segunda fase de la investigación existen claras diferencias relacionadas con la calidad de la información que se incluye en los diarios y con el desarrollo de la competencia investigativa, más evidente en la última fase de la investigación.

5 ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL DIARIO DEL PROFESOR EN CADA UNA DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se hará una descripción de la información recogida en el diario del profesor en cada una de las fases en las que se estructuró el proyecto de investigación. El objetivo es sintetizar los datos más relevantes recogidos en cada una de ellas para poder después establecer una comparación en relación con el desarrollo de la competencia docente e investigadora.

5.1 Datos del estudio piloto (2010-2011)

La fase del estudio piloto se caracteriza, básicamente, por ser la etapa en la que se concibe el entrenamiento estratégico y se cuestiona la mejor forma de integrarlo en la programación general del curso. Por ese motivo, al analizar el contenido del diario del profesor se identificaron algunas categorías relacionadas con: a) la reflexión sobre la metodología e instrumentos de investigación en curso; b) el diseño de la programación del entrenamiento estratégico. Para ilustrar el primer ítem, se ha seleccionado una de las entradas, concretamente la que corresponde a la 7ª sesión que tuvo lugar el 22/III/2011 y en la que se reflexiona sobre cómo se deberían demarcar los diferentes ciclos de la investigación:

Este podría ser un momento adecuado para hacer un balance sobre las actividades trabajadas, las destrezas, las estrategias presentadas y desarrolladas y evaluar los resultados obtenidos. Estaríamos cerrando el primer ciclo de la investigación, justo un mes después del inicio del semestre, reflexionaríamos sobre nuestra práctica docente y propondríamos nuevas acciones para un segundo ciclo.

En el diario se evidencia también la necesidad de crear instrumentos de investigación más específicos, como una parrilla de observación directa de la expresión oral, que incluyese en una doble dimensión, la progresión lingüística y estratégica de los alumnos. Otro de los pasos que se describe en el diario fue el diseño y pilotaje de diferentes cuestionarios, unos para conocer el perfil socio-biográfico de los alumnos y, otros, para que estos reflexionasen sobre su nivel de competencia estratégica⁷ antes y después del entrenamiento. Además de esos aspectos, resulta pertinente destacar una de las entradas del diario (15ª sesión – llevada a cabo el día 26/IV/2011) en la que se deja constancia de la elevada consciencia que algunos de los alumnos poseen sobre su proceso de aprendizaje:

Me llamó la atención la profundidad y coherencia con la que la alumna [...] trató el tema del taller [sobre estrategias de aprendizaje], hizo alusión incluso a diferentes tipos de estrategias

⁷ Como ya se ha mencionado, se recurrió al SILL de Oxford (1990).

cognitivas y metacognitivas y puso ejemplos prácticos de aplicación de estrategias en las diferentes destrezas. Todo esto indica que algunos de nuestros estudiantes poseen una competencia estratégica mayor que otros.

En lo que respecta al diseño del entrenamiento estratégico, el diario refleja la dificultad de integrar este tipo de contenidos relacionados con el “aprender a aprender” en la programación general del curso. Para ello, como se constata en el diario, se siguieron varios procedimientos: se seleccionaron algunas actividades presentes en el manual de clase o, en otras ocasiones, se realiza una búsqueda en fuentes bibliográficas especializadas (como Oxford, 1990: 63, 64, 68, 71, 75), [3ª sesión - 1/III/2011]. Se va diseñando, en definitiva una programación experimental y en el diario se recogen todos los cambios sufridos a lo largo de las diferentes fases de la investigación. Por otro lado, el diario constata cómo se va reduciendo el foco de estudio, centrándose este en la destreza de oralidad, más concretamente, en la tarea de monólogo sostenido. Por último, en esta fase, el diario fue testigo nuevamente de cómo se fueron superando algunas dificultades encontradas durante el proceso investigador, concretamente encontrar un tipo de tarea de oralidad adecuada para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos que, al mismo tiempo, permitiese analizar la progresión en su competencia estratégica a lo largo del semestre.

5.2 Datos de la primera fase de la investigación (2011-2012)

A diferencia de la fase anterior, en la primera fase del estudio (2011-12) se identificaron categorías de análisis más específicas y los fragmentos más relevantes se agruparon en torno a los siguientes ítems:

- a) El entrenamiento estratégico: ciclos y actividades llevadas a cabo;
- b) Estado de ánimo de los alumnos en relación con la pruebas de expresión oral;
- c) Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos;
- d) Puesta en funcionamiento del diario de aprendizaje de los alumnos; y, por último,
- e) Presencia de la profesora-observadora en las clases.

A modo de síntesis, en esta primera fase el diario del profesor sirvió para comprender cómo se desarrollaron cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico y permitió realizar una valoración del impacto que tuvieron otros instrumentos de investigación, como el diario del alumno o las aportaciones de una docente externa a partir de la observación de clases. En definitiva, la información que proporciona este instrumento posibilita una triangulación de datos recogidos en el mismo proyecto empírico.

5.3 Datos de la segunda fase de la investigación (2012-2013)

En la segunda fase de la investigación (correspondiente al curso de 2012-13) las categorías de análisis identificadas fueron muy similares a las de la primera:

- a) El entrenamiento estratégico: ciclos y actividades llevadas a cabo;
- b) Recepción y percepción del entrenamiento estratégico por parte de los alumnos;
- c) Metodología e instrumentos de investigación;
- d) Desarrollo de la programación didáctica del curso: análisis de necesidades, etc.
- e) Valoraciones sobre el diario de aprendizaje de los alumnos;
- f) Resultados de la observación de clases a cargo de una docente externa.

Sin embargo, a partir de un análisis más detallado de los textos de la primera y segunda fase de la investigación, se aprecia un aspecto relevante: la información que se recoge sobre temas similares se presenta de forma más explícita, clara y estructurada en la segunda fase de la investigación (2012-13). Esto se puede ilustrar, por ejemplo, cuando se presentan datos sobre las reflexiones de los alumnos efectuadas a propósito de la realización de cuestionarios o después de las presentaciones orales. En la segunda fase se transcriben directamente los propios comentarios de los alumnos, se incluyen resúmenes de los aspectos más destacables, se problematizan situaciones de manera más exhaustiva y, en algunos casos, se alude a los resultados de la primera fase investigación con el objetivo de realizar un análisis más completo. Servirá como ejemplo el contenido de la 4ª sesión de clase en ambas fases que trató también sobre el mismo tema. En la primera fase, la sesión se realizó el 2/III/2012 y su objetivo principal fue describir en qué consistiría el primer trabajo de oralidad. En esta entrada se describe el procedimiento para seleccionar una página web de interés para el estudio del español y el análisis de sus características; se especifica también cuál debe ser la duración de la presentación oral y, se especifica también que los estudiantes no recibieron ningún tipo de instrucción explícita para su preparación porque se trataba del primer ciclo del entrenamiento. A continuación, en esta entrada se menciona la realización de un cuestionario sobre el uso que los estudiantes hacían de internet cuando se trataba de preparar trabajos académicos relacionados con el aprendizaje del español. El siguiente fragmento ilustra la información que se acaba de describir:

(...) Los alumnos parecen motivados con la tarea de presentar oralmente y ante la clase una página web que consideren útil para el aprendizaje de ELE, tarea que, a su vez, servirá para recoger muestras de lengua y realizar un *análisis de necesidades* de la oralidad.

Previamente los alumnos realizaron un pequeño cuestionario sobre los recursos on line que suelen utilizar para estudiar español. Aunque no se han recogido los datos resultantes de forma exhaustiva, pues simplemente se pretendía que los estudiantes reflexionasen sobre la utilización de estos recursos, podemos concluir que la mayoría de los alumnos *podría hacer un uso más eficaz* de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de ELE. (...).

El tema y la descripción de objetivos y actividades son similares a la que se encuentra en la misma sesión de la segunda fase de la investigación, realizada el 30/X/12. Sin embargo, como se verá a continuación, la forma de presentar los datos es diferente:

Esta sesión tenía tres objetivos:

1. Por un lado, que los alumnos reflexionasen sobre los *recursos* disponibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de internet (*estrategia compensatoria*).

Para ello, los alumnos cubrieron un pequeño *cuestionario* “sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. El cuestionario planteaba 10 preguntas a las cuales los alumnos debían responder siguiendo una respuesta escalar (en la que 1 equivalía a “nunca”, 2 a “a veces”, 3 a “frecuentemente” y 4 a “siempre”).

Fragmento del cuestionario:

Reflexiona sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lee el siguiente cuestionario y señala las actividades que sueles realizar con la finalidad de aprender de forma autónoma la lengua española.

Puntúa las siguientes propuestas entre: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre).	1	2	3	4
1. Consulto la prensa española				
2. Utilizo diccionarios online				
3. Visito páginas de cultura española (...)				

2. La segunda parte del documento anterior, perseguía otro de los objetivos de la sesión: que los alumnos conociesen algunos recursos *on line*, que en el documento aparecen organizados según el siguiente índice temático:

- Recursos sobre la lengua española
- Fonética
- Diccionarios y obras de consulta
- Recursos sobre libros y literatura
- Medios de comunicación en Internet
- Recursos para la comunicación y comunidades virtuales: blogs y podcasts

3. Por último, esta actividad también ayudó en la preparación de la primera presentación oral de la evaluación continua. En esta clase, después de visitar varios enlaces, debían

seleccionar uno de ellos y luego describir sus contenidos y utilidades ante la clase, con una duración máxima de tres minutos.

Así pues, la presentación de la página web serviría para recoger muestras de lengua oral y realizar un *análisis de necesidades*. Las presentaciones orales se han organizado en tres sesiones diferentes para que estas no ocupen la totalidad de las clases y resulten demasiado pesadas para los alumnos. La labor de mediador del docente es importante para orientarlos en la selección de páginas relevantes y diversificadas.

Resultados del cuestionario:

Los resultados del cuestionario anterior nos muestran varias conclusiones: en primer lugar, que de los 21 alumnos que participaron, ninguno de ellos utiliza de forma sistemática los recursos de internet para el estudio de lenguas extranjeras, por el contrario, la mayoría de los alumnos se agrupan en el apartado de que “nunca” lo utilizan; en segundo lugar, los datos nos muestran que la mayoría de los alumnos los utilizan solamente “a veces” y, en tercer lugar, un pequeño grupo los utiliza “frecuentemente”. Estos resultados son llamativos, pues lo que sería esperable de los llamados “nativos digitales” es que recurriesen a las nuevas tecnologías con mayor frecuencia, desarrollando así *estrategias compensatorias* en este ámbito para encontrar ayuda, buscar recursos, etc. Por lo tanto, esperamos que al realizar la primera actividad de oralidad de evaluación continua esta les sirva también para conocer y dar a conocer el acervo de la web.

A grandes rasgos, las diferencias que se encuentran entre ambos textos de la investigación son sustanciales: en la última fase se indican los objetivos de la sesión de forma clara, además, se explicitan algunas de las estrategias de aprendizaje que se trabajan; se describe con más detalle el cuestionario para que los alumnos reflexionasen sobre el uso que hacían de internet como recurso de aprendizaje. Finalmente, después de haber realizado el análisis cuantitativo de los datos del cuestionario, se integra un resumen fiel de los resultados.

6 CONCLUSIONES

Tras el análisis del documento en su conjunto, se percibe cómo de forma progresiva se va ampliando la capacidad de descripción y análisis de los hechos acontecidos en la clase, así como su categorización e interpretación, pues se supera la visión intuitiva, descriptiva y simplificada (como señalan Porlán & Martín, 2004) y se da un salto cualitativo en lo que respecta al desarrollo de la consciencia y competencia investigativa. Derivado de lo anterior, aumenta también la capacidad de autocrítica y el grado de autonomía profesional.

Por lo tanto, en una dimensión más amplia que la personal y profesional, se puede afirmar que la elaboración del diario del profesor y su posterior análisis contribuyeron a mejorar la calidad de la práctica educativa, entendiendo la educación desde un prisma de transformación y emancipación interpersonal gradual. Pues gracias al diario del profesor es posible reconocer en la praxis la

presencia de una serie de principios pedagógicos como son la intencionalidad, coherencia, transparencia, relevancia, reflexividad, democracticidad, auto-dirección y creatividad o innovación que, según Vieira (2014, p. 28), abren nuevos caminos en la investigación en pedagogía.

Referencias bibliográficas

Bobb Wolff, L. (2009). The “good language learner”, learner autonomy and the teacher. En Vieira, F. (Ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being* (pp. 103-117). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Cea Álvarez, A. M. (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Santiago de Compostela: Repositorio Minerva, Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de:

<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M., & Vieira F. (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education. A Casebased Approach to Teacher and Learner Development*. Berlin: Walter de Gruyter.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Porlán, R., & Martín, J. (2004). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula, Investigación y enseñanza* (Serie Práctica nº 6). Sevilla: Díada Editorial. Recuperado de:

<http://es.slideshare.net/javierdanilo1/el-diario-del-profesor-por-rafael-porlan>

Vera Batista, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos* (Tesis doctoral inédita). Sta. Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.

Verdía, E. (2011). *La observación de la actuación docente: instrumentos, criterios de uso e interpretación. La sesión de retroalimentación sobre la actuación docente* (Curso de Formación de Profesores del Instituto Cervantes). No publicado.

Vieira, F. (Ed.). (2009). *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Vieira, F. (2009). Developing the scholarship of pedagogy: pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. Recuperado de:

<http://josotl.indiana.edu/article/view/1722>

Vieira, F. (2013). O professor como arquitecto da pedagogia na universidade. *Revista Teias*, 14(33), 138-156). Disponible en:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24369>

Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de docência universitária*, 12(2), 23-3. Recuperado de:

<http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5638>

PROCESSUS DE BOLOGNE ET CECR: UNIVERSITÉ, ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET PROJET LIBÉRAL EUROPÉEN

ABSTRACT

The theme of our study is an opportunity to deepen the critical reflection on how the Common European Framework of Reference for Languages envisages foreign language teaching according to Council of Europe's official documents, which is now known as 'didactics of plurilingualism' or 'plurilingual and intercultural didactics' and no longer as 'language teaching' - directly related to a mutation, also profound, which has reached higher education, which is commonly referred to as the Bologna process.

Our analysis of both realities will reveal the same (equally undemocratic) processes, the presence of common agents and the same ideological fundamentals which combine perfectly and contribute to radically altering the missions of higher education. In both cases, it is indeed a matter of conforming institutions and non-market educational realities to a commercial logic and making them compatible with the construction of the Market, to which no sector must escape in liberal and capitalist logic.

Keywords: Bologna Declaration, *CEFRL*, teaching-learning, ideology

RÉSUMÉ

Le thème de notre étude est l'occasion d'approfondir la réflexion critique sur la manière dont le Cadre européen commun de référence pour les langues (envisage l'éducation aux langues – puisque à sa suite les travaux du Conseil de l'Europe qui forment un ensemble cohérent connu comme « didactique du plurilinguisme » ou « didactique plurilingue et interculturelle » ne parlent plus « d'enseignement des langues » – en la mettant directement en rapport avec une mutation tout

aussi profonde, qui a atteint l'enseignement supérieur, celle que l'on désigne communément sous l'appellation de processus de Bologne.

Notre analyse des deux réalités mettra en évidence les mêmes processus (tout aussi peu démocratiques), la présence d'acteurs communs ainsi que les mêmes ressorts idéologiques, pour des effets qui se conjuguent parfaitement et concourent à modifier radicalement les missions de l'enseignement supérieur pour l'un, de l'enseignement des langues pour l'autre. Dans les deux cas, il s'agit bel et bien de conformer des institutions et des réalités éducatives non marchande à une logique commerciale et de les rendre compatible avec la construction du Marché, auquel aucun secteur ne doit échapper dans la logique libérale – nous employons ici le qualificatif circulant imposé dans les usages par la dominance idéologique, même s'il serait plus juste de parler simplement de logique capitaliste.

Mots-clés : Déclaration de Bologne, CECRL, enseignement-apprentissage, idéologie.

1. PROCESSUS DE BOLOGNE ET CECR : LES POINTS COMMUNS

Le rapprochement est assez simple et va être envisagé sous plusieurs angles.

1.1 Un acteur en commun : le Conseil de l'Europe

Le CECR est le produit de la réflexion d'experts engagés par le Conseil de l'Europe, plus précisément la Division des Politiques linguistiques, à partir de 1991 (CECR, p. 3). C'est à dessein que nous parlons de « réflexion » est non de recherche car la démarche suivie ne correspond à aucune des caractéristiques d'une recherche : les conclusions sont posées d'avance par une institution, les experts sont au service de cette institution et rétribués par elle, aucune hypothèse de recherche n'est posée et aucun travail de terrain n'est engagé pour parvenir à la production d'un document qui n'a rien de résultats de recherche en ce sens qu'il ne peut être réfuté par une vérification de ses modes de travail (expériences, résultats) du fait qu'il se situe sur un autre plan, institutionnel et repose sur des séries d'affirmation non démontrées, axiomes que le lecteur est sommé d'accepter comme des évidences, attendu qu'elles sont portées par des « autorités » en la matière.

La filiation est inscrite partout dans le CECR, avec une explicitation parmi d'autres p.9 : « Le *Cadre européen commun de référence* concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel que défini dans les *Recommandations R (82) 18* et *R (98) 6* du Comité des Ministres : « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » et atteindre ce but « *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel*. »

En ce qui concerne le processus de Bologne, sur lequel nous reviendrons plus loin, la Division des Politiques linguistiques en parle en ces termes :

« Qu'est-ce que le Processus de Bologne ?

Le Processus de Bologne est un processus de réformes européennes visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Ce processus est inhabituel en ce sens qu'il est peu structuré et qu'il est dirigé par les 46 pays qui y participent en coopération avec un nombre d'organisations internationales, dont le Conseil de l'Europe. »

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp

Le Conseil de l'Europe revendique donc bien une part de la paternité même si, nous le montrerons, il est loin d'avoir été le seul acteur à le porter sur les fonds baptismaux.

Rappelons ici, sans nous y attarder car ce point a déjà été développé dans d'autres textes (Maurer, 2011) et qu'il est aisé à documenter plus précisément par des sources très accessibles, que le Conseil de l'Europe ne doit pas être confondu avec l'Union européenne. Il est né bien avant elle (1949), a une extension géographique bien plus importante avec 47 pays membres et qu'il dispose de ses propres institutions, une Assemblée parlementaire qui se réunit 4 semaines par an, non élue par les peuples européens mais comprenant des membres désignés ou élus par les Parlements nationaux, un Comité des Ministres réunissant les Ministres des Affaires étrangères une fois par an, et un Secrétaire Général élu par l'Assemblée parlementaire.

Le Processus de Bologne concerne quant à lui 46 pays et recouvre donc quasi-parfaitement les limites géographiques du Conseil de l'Europe.

1.2 Deux processus synchrones : fin de la décennie 90

Le Processus de Bologne naît de deux déclarations, à la fin des années 90, la Convention de Lisbonne (1997) et la Déclaration de la Sorbonne (1998), suivie du texte éponyme, la Déclaration de Bologne (1999).

En ce qui concerne le CECR, une première version est diffusée en 1996, la version définitive étant publiée en 2001.

1.3 Deux dispositifs s'imposant de manière peu démocratique

Nous entendons par démocratique un processus politique qui est débattu par les citoyens à l'occasion de campagnes électorales (élections générales ou nationales, référendums) et qui est porté par des personnes élues qui doivent ensuite rendre compte de leur action au cours d'élections, nationales ou locales.

De ce point de vue, ni le CECR ni le Processus de Bologne ne peuvent être considérés comme démocratiques.

Le CECR

Il est le produit de la Division des politiques linguistiques, aujourd'hui Unité des politiques linguistiques qui est un organe technique. A sa tête, on ne trouve pas un élu. Un nombre variable de personnes y travaillent, entre trois et cinq selon les époques que l'on peut identifier seulement en cliquant

sur la rubrique *Contacts de l'Unité des politiques linguistiques* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Contact_rev_FR.asp). Qui sont ces personnes ? Comment ont-elles été choisies ? Aucun moyen d'avoir une réponse. La seule chose qui est sûre est que ce sont des technicien(ne)s, qui n'ont aucun mandat politique mais pourtant un réel pouvoir d'orientation du fait de leur permanence¹. Le fait que des techniciens pilotent plus de vingt ans une politique a un nom : technocratie. Et ce mode de fonctionnement résume, à lui tout seul, les déficits linguistiques européens.

Le mode de travail de la Division semble être le suivant. Elle établit un cadre de réflexion : qui le fait au juste ? au nom de qui ? avec quel mandat politique ? Pas de réponse. Puis elle fait appel à des consultants universitaires amis, qui acceptent de travailler dans ce cadre préconstruit, au service d'un projet politique qu'ils vont défendre et illustrer en apportant une caution universitaire et en assurant un contrôle éditorial fort, produisant une *doxa*. Ceux-ci sont rétribués pour mettre en musique la politique définie et produisent des documents d'orientation, parmi lesquels le CECR donc.

Ensuite, ces orientations à la fois politiques (éducatives) et didactiques sont mises en musique dans les politiques nationales, et elles le sont sans débat, relayées. A titre d'exemple en ce qui concerne la France, le relais est assuré par la présence parmi les concepteurs des documents d'un Inspecteur général de l'Education, Francis Goulier², dont l'autorité est suffisante pour que les concepteurs des instructions officielles de langue, puis les corps d'inspection intermédiaires (Inspecteurs pédagogiques régionaux) n'aient plus qu'à obtempérer. Mais les citoyens français n'auront jamais été consultés sur ces réformes éducatives pourtant importantes, qui ne sont jamais l'objet de débat car trop « techniques ».

Processus de Bologne

Là non, plus, pas de consultations nationales et aucun mandat reçu par les politiques de la part des peuples européens. Comment le processus démarre-t-il ? Quelques ministres semblent s'autosaisir, sans que personne apparemment ne leur ait rien demandé, de la nécessité de construire un espace européen d'enseignement supérieur. Ils se rencontrent à partir de 1998 (Sorbonne) et 1999 (Bologne) et s'engagent dans un « processus »

¹ C'est le cas de Johanna Pantier, l'une des « permanentes », entrée en 1992 à la Division, avec une licence de Sciences du langage et une maîtrise de français et de portugais langue étrangère et qui y travailla 24 ans, jusqu'à son départ à la retraite en 2016.

² Dans les conférences, nombreuses, qu'il anime sur le CECR, il n'hésite pas à se présenter comme « Expert auprès du Conseil de l'Europe », dans un mélange de genre très discutable pour un Inspecteur général de l'Education Nationale, qui ne devrait servir qu'un maître.

dit « d'harmonisation ». Dès la déclaration de la Sorbonne sont posés les principaux points par les ministres français Claude Allègre, italien Luigi Berlinguer, britannique Tessa Blackstone et allemand Jürgen Rüttgers :

- la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur ;
- la mobilité des étudiants ;
- l'éducation et la formation tout au long de la vie ;
- la lisibilité (ou reconnaissance internationale) des cursus, basée sur le modèle anglo-saxon *graduate* et *post-graduate* (L et M) ;
- la semestrialisation et l'utilisation des crédits ECTS ;
- les formations pluridisciplinaires, linguistiques et relatives aux technologies de l'information.

Le niveau Doctorat, qui n'était pas visé dans cette première étape, sera vite englobé également, afin qu'aucun élément n'échappe à la construction.

Le processus s'imposera encore une fois sans débat, comme une sorte de nécessité indiscutable, fruit d'une convergence européenne inexorable, et avec les apparences d'une réforme seulement technique.

En réalité, pour comprendre le Processus de Bologne, il faut identifier qui sont les véritables promoteurs des modifications apportés. Ils se nomment:

- Table-ronde des industriels européens (ERT) : une organisation patronale de niveau européen, fonctionnant en lobby auprès des institutions internationales ;
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ;
- Commission Européenne.

Pour ces trois instances, l'éducation et l'enseignement supérieur doivent devenir des biens marchands et il faut absolument mettre en place une « économie de la connaissance ».

On peut le voir à travers les rapports que ces trois acteurs produisent dans la décennie 1990.

En janvier 1989, l'ERT (Table Ronde Européenne des Industriels) publie un rapport intitulé *Education et Compétence en Europe*. Quelques extraits suffisent à éclairer sur la nécessité pour le patronat européen que l'on cesse de concevoir l'enseignement supérieur comme un espace d'éducation pouvant échapper à la concurrence et à la marchandisation³.

« Le développement technique et industriel des entreprises exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes » ; « l'éducation

³ Les citations qui suivent sont extraites d'un montage réalisé par <http://www.sauv.net/ocde.htm>

et la formation sont considérées comme des **investissements stratégiques vitaux** pour la réussite future de l'entreprise. »

« L'entreprise n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés » et les enseignants ont « une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires, et de la **notion de profit** » ; ils « ne comprennent pas les besoins de l'industrie ».

« Industrie et établissements d'enseignement doivent travailler ensemble au développement de programmes d'**enseignement sur mesure** spécialement faits **pour les adultes qui poursuivent leurs études sans quitter leur emploi** ».

Un an plus tard, la Commission européenne emboîte le pas, le 7 mars 1990, avec un document de travail intitulé *L'Education et la formation à distance*, qui reprend les vœux du patronat :

« L'enseignement à distance (...) est particulièrement utile pour **assurer un enseignement et une formation rentables** (...). Un enseignement de haute qualité peut être conçu et produit en un lieu central et ensuite diffusé au niveau local, **ce qui permet de faire des économies d'échelle**. Le monde des affaires devient de plus en plus actif en ce domaine, soit en tant qu'utilisateur et bénéficiaire de l'enseignement multimédia et à distance, soit en tant que concepteur et négociant en matériel de formation de ce type. **Le marché, et par là le potentiel pour l'enseignement à distance s'est considérablement élargi pendant les années 80** ».

Un rapport de la Table Ronde des Industriels de février 1995, *Une éducation européenne - Vers une société qui apprend* est en quelque sort la matrice du processus de Bologne. En voici quelques extraits :

La clé de la compétitivité de l'Europe réside dans la capacité de sa force de travail à relever sans cesse ses niveaux de connaissance et de compétence. Dès lors, **la responsabilité de la formation doit en définitive être assumée par l'industrie**. Le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie. **L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique.**

« **L'éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement** ».

« L'enseignement à distance élimine les inconvénients de l'absence au travail et des déplacements ».

On y trouve l'affirmation qu'il ne faut pas laisser l'enseignement supérieur aux mains du monde éducatif, mais le place sous la tutelle des industriels, la minoration du volet enseignement par rapport au volet apprentissage congruente avec l'affirmation du principe de l'éducation tout au long de la vie, et la promotion des formes d'enseignement à distance, commodes pour les employeurs.

Le rapport de l'OCDE *Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire*, Paris 1996 pose explicitement l'enseignement supérieur comme un marché concurrentiel à privatiser d'urgence :

Aux Etats-Unis, le Projet Annenberg / CPB collabore avec des producteurs en Europe, au Japon et en Australie, pour créer plusieurs types de nouveaux cours devant être utilisés dans l'enseignement à distance. **Les étudiants deviennent des clients et les établissements (écoles et universités) des concurrents luttant pour obtenir une part du marché.** Les établissements financés par l'Etat sont obligés d'entrer en concurrence les uns avec les autres et également avec les prestataires privés. **Les établissements sont incités à se comporter en entreprise** et à considérer qu'ils ont pour mission de réagir à l'évolution de la demande des programmes d'étude. **Les étudiants doivent payer tout ou partie du prix de leurs cours, ce qui vise à imposer la discipline du marché aux producteurs de cours.** Les possibilités de « pénétration du marché », en particulier dans les pays très peuplés et dans ceux qui ont des langues communes, semblent considérables.

Ainsi, tout au long de la décennie 1990, ERT, Commission et OCDE se relaient pour porter le même discours sur la marchandisation de l'enseignement supérieur, la subordination nécessaire de l'Université au monde de l'industrie, la mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur publics et privés, le développement de l'enseignement à distance en lien avec l'apprentissage tout au long de la vie. Autant de principes que l'on va retrouver inscrits dans le *Processus de Bologne*.

Dans le cas du CECR comme dans celui de Bologne, c'est la même apparence de neutralité politique et le même effacement des acteurs réels et des responsables politiques : personne n'a réellement « décidé », aucun mandat n'a été donné par les électeurs. Pourtant, les effets sont extrêmement importants dans les deux cas.

2. PROCESSUS DE BOLOGNE ET CECR : DES CHANGEMENTS RADICAUX POUR LES POLITIQUES NATIONALES

Parmi les multiples effets, nous choisissons de nous limiter à deux éléments : une perte de souveraineté nationale et un changement radical de philosophie, de l'enseignement supérieur pour l'un, de l'enseignement des langues pour l'autre.

2.1 Processus de Bologne et changement de paradigme pour l'enseignement supérieur

Le Processus, initié en 1999 est encore en cours avec des rencontres tous les deux ans pour faire le point sur l'état d'avancement et faire des recommandations.

Derrière l'objectif affiché, d'harmonisation des systèmes européens, de mobilité des étudiants (emblématique programme Erasmus), compétitivité de l'enseignement supérieur européen vis-à-vis des autres systèmes mondiaux, d'autres objectifs réels ont été poursuivis – et atteints ! – avec peut-être plus d'efficacité encore.

L'université a ainsi été mise de l'université au service du marché après avoir fait tomber les barrières nationales, héritées des histoires universitaires nationales et porteuses de philosophies différentes. –

L'exemple français est particulièrement éclairant. En 1986, un projet de loi portant le nom du secrétaire d'Etat Devaquet est proposé, comprenant les mesures suivantes :

- fin du cadre national des diplômes : chaque université pourra délivrer son propre diplôme, seulement accrédité au plan national par une autorité compétente ; c'est la fin programmée des maquettes nationales de diplômes garantissant l'égalité des formations entre les différentes universités ;

- autonomie des unités : pour une diversification des sources de financement, notamment augmentation prévue des frais d'inscription ;

- sélection des étudiants : alors que l'Université française ne fait pas de sélection, le baccalauréat étant le premier diplôme universitaire, le projet prévoit d'« adapter les flux d'étudiants aux besoins du marché du travail, aux capacités d'accueil des établissements et aux capacités des postulants ».

Une mobilisation très forte de la communauté universitaire s'en est suivie, qui a abouti au retrait du projet de loi. Mais ce qu'une loi nationale n'avait pu faire en 1986, le processus de Bologne l'a parfaitement réalisé treize ans plus tard en faisant le détour par la « nécessaire harmonisation européenne », complété par la loi LRU : le cadre national des diplômes a disparu, les universités sont « autonomes » et en concurrence, la sélection des étudiants réelle au niveau master, les diplômes offerts doivent toujours être plus « professionnalisant », répondre aux « exigences du Marché »... et l'augmentation des frais d'inscrite est inscrite dans la logique de l'appauvrissement des établissements, structurellement mis en déficit par des dotations insuffisantes. L'autonomie (financière) des universités d'un côté a comme corollaire leur mise au pas intellectuelle par le biais d'agences d'évaluation et la mise en place de processus d'accréditation opaques, avec des critères variant à chaque contrat... puisque c'est à présent un contrat (sans arrêt renégociable) qui *lie* à présent les Universités à l'Etat.

Entretemps, on a réellement changé de paradigme et on est passé d'une Université héritière d'une tradition millénaire d'indépendance à des universités mises en concurrence.

Les effets collatéraux de Bologne ne sont pas non plus négligeables. La semestrialisation, avec des durées d'apprentissage raccourcies, a entraîné un morcellement des savoirs et une baisse des exigences académiques, en même temps qu'elle multiplie les tâches administratives pour les universités-taires.

Les études sont pensées en termes de « crédits » à acquérir, à « capitaliser » et plus en termes de savoirs à construire... ce qui parachève le changement

de paradigme, d'une **logique humaniste d'études** fondée sur l'acquisition de *savoirs* à une **logique professionnelle de formation** par *compétences*.

2.2 Le CECR : de l'enseignement des langues à l'éducation aux langues L'enseignement des langues

Après avoir successivement préparé les élèves à des contacts éventuels avec la langue et la culture étrangères (**méthodologie directe** des années 1890-1920), préparé à l'écoute de radio ou émissions de télévision en langue étrangère (**méthodologie active** des années 1950-1960), envisagé des contacts ponctuels entre membres de l'Union Européenne, (**approche communicative** 1980-2000), la didactique des langues entre dans une nouvelle ère, promue par le CECR : elle doit préparer les citoyens à agir ensemble en usant de plusieurs langues (**perspective actionnelle** des années 2000) ; quant à son prolongement, la **didactique du plurilinguisme** (ou **éducation plurilingue et interculturelle**), elle entend faire émerger un « sentiment de citoyenneté européenne » : c'est du moins le rôle assigné aux langues étrangère par le Conseil de l'Europe depuis le milieu de la décennie 2000.

Nous ne reviendrons pas ici sur l'analyse de la perspective actionnelle pour nous concentrer sur l'éducation plurilingue et interculturelle, qui a fait l'objet de l'essentiel de l'attention de la Division des politiques linguistiques.

2.2.1. Qu'est-ce que l'éducation plurilingue et interculturelle ?

Donnons la parole aux auteurs du *Guide des politiques*⁴ (2007, p. 18), un des principaux documents stratégiques accompagnant la mise en œuvre du CECR :

« Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble. »

On voit clairement exprimé le fait que l'éducation plurilingue et interculturelle est autre chose que l'enseignement des langues. Du reste, le syntagme « enseignement des langues » a complètement disparu des documents du Conseil de l'Europe depuis cette période au profit de « éducation aux langues », « éducation plurilingue et interculturelle » et « didactique du plurilinguisme », trois expressions à peu près interchangeables.

On voit aussi apparaître la finalité des langues dans l'école : éduquer à une « forme du vivre ensemble ». On est loin de l'apprentissage de systèmes

⁴ BEACCO J.-C., BYRAM M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, cité sous la forme : Guide des politiques (2007).

linguistiques, loin également de savoir-faire communicatifs et même de compétences culturelles. Place aux savoir-être.

2.2.2. Un bien étrange plurilinguisme

Le plurilinguisme étant convoqué comme étant le principe essentiel, voyons de quoi il retourne exactement avec ce concept.

Beacco (2005, p. 19) : « Le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la **capacité** que possède un individu **d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues** ».

Cet extrait, de l'un des principaux auteurs de l'éducation aux langues, montre que le plurilinguisme n'est en rien un état de fait, une réelle compétence. C'est au mieux un potentiel, une « capacité », qui n'a pas besoin d'être actualisée pour exister.

Beacco (2005, p. 20) : « Cette compétence peut être **plus ou moins développée** en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale, **au point que des compétences monolingues effectives d'un acteur social ne doivent être considérées que comme la forme par défaut du plurilinguisme**.

Avec ce passage, l'acception devient si minimaliste que le plurilinguisme, « capacité », peut aisément être proclamé universel : un monolingue n'est qu'un plurilingue en puissance.

2.2.3. Quels sont les risques d'un détournement du concept de plurilinguisme ?

De notre point de vue, ils sont bien réels pour ce que l'on appelait jusqu'alors l'enseignement des langues. Lisons ce passage de Lenz et Berthele (2010, p. 19), auteurs d'une des études de référence qui accompagne cette éducation aux langues.

« L'éducation interculturelle s'intéresse principalement à **l'intégration de l'altérité** dans le mode de pensée et de fonctionnement de l'apprenant ».

On se détourne des traditionnels objectifs, linguistiques d'abord, culturels ensuite pour aller vers des savoir être (tolérance, ouverture aux langues d'autrui) qui risquent de prendre le pas sur les savoirs et les savoir-faire

Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle (Willems, 2002 : 10) :

« Pour importante qu'elle soit, **la correction lexicale ou grammaticale**, risque de ne pas être le facteur décisif de la réussite communicationnelle. Il en va de même, aussi essentielle soit elle, de **la bonne maîtrise des**

fonctions langagières. Même une **connaissance générale des bases de la culture d'une LVE** ne présente guère plus de garanties de succès dans la mesure où elle peut entraîner ou accentuer des stéréotypes (Steele & Suozzo, 1994). L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est **l'aptitude à créer un « terrain commun »** dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire »

Observons les trois expressions mises en gras (c'est nous qui soulignons) dans ces extrait : la première règle son compte à l'importance des savoirs sur les langues ; la deuxième évacue les savoir-faire légués par l'approche communicative ; la troisième achève la liquidation en minimisant la place du culturel. Que reste-t-il comme facteur important de la « réussite communicationnelle », dont on comprend bien qu'il devra devenir le cœur de l'éducation aux langues ? « **l'aptitude à créer un « terrain commun »**... dont l'auteur lui-même reconnaît que la développer sera « complexe et aléatoire », ce en quoi nous le rejoignons volontiers !

Pour de plus amples analyses de ce radical changement de paradigme préconisé, et notamment pour éclairer toute le contexte politique européen de cette mutation, nous invitons le lecteur à se reporter à Maurer (2013).

Pour rester dans notre propos, qui est de mettre en évidence les liens entre Bologne et le CECR, nous préférons revenir sur un autre des effets possibles de la mutation apportée par l'éducation plurilingue et interculturelle développée à la suite du CECR : la marchandisation de l'enseignement des langues.

2.2.4. Vers une marchandisation accrue du secteur de l'enseignement des langues

C'est d'abord le *Guide des politiques* (2007, p. 95) qui pose le fait que l'apprentissage non scolaire constitue la normalité :

« La maîtrise des langues est **d'abord** le produit (pour les compétences orales ou de compréhension, en particulier) d'apprentissages individuels et autonomes **effectués en dehors d'enseignements organisés par une institution éducative** : c'est une caractéristique humaine que de pouvoir s'approprier des variétés linguistiques. (...) **L'enseignement est une institutionnalisation de l'acquisition dite souvent naturelle** ».

L'école est donc un artefact pour apprendre les langues, dont il faudrait sans doute pouvoir se passer. Le *Guide* continue en exposant les solutions alternatives :

« Une telle attention portée aux acquisitions linguistiques personnelles des apprenants revient aussi à imaginer des moyens didactiques pour intégrer celles-ci dans les enseignements institutionnels, de manière à prendre en compte :

– l'appropriation des langues effectuée **directement** (sur place), **en dehors de l'enseignement** mais en parallèle avec celui-ci : tirer parti pédagogiquement de la fréquentation des médias (TV, presse, Internet...) en guidant celle-ci, en en faisant un terrain de recherche, d'observation, de recueil d'informations... De telles activités, qui sont **une forme possible de déscolarisation de l'enseignement**, supposent définition des tâches, mise en commun et exploitation des informations recueillies ... Elles permettent de tirer parti de la présence des variétés linguistiques accessibles en un lieu donné : médias, communautés linguistiques présentes...

– l'appropriation des langues effectuée dans un pays où l'on utilise la langue cible, sans enseignement : **l'objectif est alors de préparer et récupérer dans un cadre scolaire ces expériences**, par guidage préalable de l'auto apprentissage, élaboration d'un journal d'apprentissage (où sont consignées impressions, difficultés, stratégies de compréhension, attitudes interculturelles), structuration des connaissances et auto évaluation des acquis... »

Puis, il n'hésite pas à décrire des solutions alternatives (*Guide des politiques*, 2007, p. 86) :

« Provisoirement, **des solutions alternatives au modèle traditionnel de la classe** (un enseignant unique pour le même groupe pendant une certaine période) **peuvent être recherchées** : emploi des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, cours intensifs, cours du soir (hors horaire scolaire normal), cours résidentiels à l'étranger ou dans la région où la variété linguistique est utilisée... »

On comprend la logique d'ensemble : en plaçant tout l'accent sur l'éducation à des savoir-être, et en se des savoirs sur les langues, des savoir-faire linguistiques et même des savoir communiquer, l'éducation plurilingue et interculturelle qui, par ailleurs a pour ambition de donner le goût pour les langues (avec les programmes d'Eveil aux langues) va créer un besoin sans le satisfaire. Les élèves sauront que la maîtrise des langues est importantes et il n'auront d'autre choix que d'aller la chercher ailleurs que dans un système qui l'offre(ait ?) gratuitement

Eduquer plus aux langues mais enseigner moins les langues... Où l'on retrouve, après quelques détours, l'importance du désormais sacrosaint principe de l'éducation tout au long de la vie et de son corollaire, l'enseignement à distance. Autant d'éléments bien présents dans le Processus de Bologne.

CONCLUSION

Il est effectivement très intéressant de relier Processus de Bologne et CECR. On y trouve à l'œuvre les mêmes acteurs, on y lit les mêmes même

déclarations généreuses (Qui peut être contre l'éducation à la tolérance, contre les possibilités d'échanges d'étudiants rendus enfin possibles par le LMD – comme si les mobilités ne pouvaient exister sans cela... ?)

Et dans les deux cas, on observe des ruptures profondes, occasionnées à la faveur de réformes en apparence seulement techniques.

Dans les deux cas, sont présents les mêmes soubassements de l'apprentissage : la construction d'un « capital humain » - le CECR le construit par des compétences engrangées patiemment, présentées comme quasi indépendantes -, l'éducation tout au long de la vie et la baisse des exigences en termes de savoirs.

Dans les deux cas aussi, une dépossession des niveaux nationaux qui se contentent d'appliquer des « réformes » pourtant venues d'une instance, le Conseil de l'Europe qui n'a aucun « pouvoir » sur les politiques des Etats

Et l'on retrouve pour Bologne et pour le CECR les mêmes apparences de rationalisation - des crédits capitalisables, des « niveaux » avec des briques de compétences à acquérir – qui ne sont sans doute pas pour rien dans leur succès.

Enfin, les mêmes effets de création et de structuration de marchés éducatifs : par la mise en concurrence des universités d'un côté ; de l'autre, la standardisation des parcours qui développe considérablement le marché de la certification et le renvoi hors de la sphère scolaire des réelles acquisitions linguistiques.

Références bibliographiques :

Instruments du CECR

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Byram M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. cité sous la forme : *Guide des politiques* (2007).

Beacco, J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenca M. E., Goullier F., Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Cité sous la forme : *Guide des curriculums* (2010).

Lenz, P. et Berthele R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Conseil de l'Europe.

Willems, M. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Conseil de l'Europe.

Sur le Processus de Bologne

Croché, S. & Charlier J.-E. (2009). Bologne dix ans après In: « Le processus de Bologne et ses effets ». *Education et sociétés*, 2.

Croché, S. (2009). L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau. *Émulations*, 6, 2009. URL: <http://www.revue-emulations.net/articles/croche.pdf>

Sur le CECR et la « didactique du plurilinguisme »

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions archives contemporaines.

Maurer, B. (2015). Impasses de la didactique du plurilinguisme. In: DEFAYS J.-M. (dir.) *et al., Faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015* (Vol.1). Bruxelles : Editions Modulaires Européennes, collection Proximité didactique, 159-175.

THE PLACE OF ETHICS IN SECOND LANGUAGE EDUCATION

ABSTRACT

For those involved in human research, ethics plays an important part of the research process at the level of seeking approval for research projects from institutional review boards or following the prescriptions of codes of practice of professional and disciplinary associations. Ethics, however, can extend beyond protocols and regulations playing a role in the day-to-day decision making process of doing research and being a teacher. Ethics has a far broader role for an academic discipline as it can be used to address questions regarding the scope, nature and purpose of a discipline. This paper will examine ethics in second language education from the perspective of both research and practice. Ethics has often played a peripheral role in second language education even though it plays a fundamental role within other disciplines in terms of research and practice, e.g. psychology. It will be argued that the causes of this peripheral position have to do with its relationship to applied linguistics and linguistics. I will then go on to discuss the value and importance of ethics particularly in light of the complexity of foreign language teaching and learning in Europe.

Keywords: ethics, second language education, applied linguistics, linguistics, research

1 INTRODUCTION

My own interest in ethics in second language education derives from the problems and issues I faced as a postgraduate researcher and from my research interests in the socio-political dimensions of the profession (Anderson, 2003a; Anderson, 2003b). For those involved in human

research, ethics plays an important part of the research process at the level of seeking approval for research projects from institutional review boards or following the prescriptions of codes of practice of professional and disciplinary associations. Ethics in social research has become a procedure of recognising consensual standards and judging examples of social research according to these standards. Ethics, however, extends beyond protocols and regulations playing a role in the day-to-day decision making process of doing research being a resource to the researcher to deal with the dilemmas and complications that doing second language education research can produce. Taking into consideration that research ethics concern how researchers conduct themselves during the research process (e.g. how the researched are treated and the integrity of the work carried out); concerns the consequences of the research; and concerns the researchers' responsibility towards society (Kimmel, 1988, p. 40-41), I would argue these ethics can be more broadly applied to the practitioners of second language education (i.e. teachers and education managers). The role of ethics extends beyond the practice of teaching and research to considering broader questions regarding the scope, nature and purpose of a discipline and its profession; questions that engender epistemological, ontological and political self-reflection (Magnan, 2005).

This paper explores the multi-dimensional role of ethics for a profession by first exploring the development of ethics in social research, and moves on to look at role of ethics in second language education proposing a model of how this should work. Finally, some examples of the kind ethical issues that second language researchers and practitioners are discussed.

2 ETHICS IN SOCIAL RESEARCH

2.1 The Development of Research Ethics

The rise in concern for ethics in academic research can be identified firstly as a response in the natural sciences to the revelations of forced human experimentation during the Second World War which lead to the Nuremberg and Helsinki declarations which made the principle of consent by a research subject a necessary prerequisite to any research project (McNamee, 2002, p. 2). Thus notions of an individual's right to autonomy; to not be harmed; to not be coerced or deceived, were to be codified in academic associations and professional bodies' codes of ethics and practice. For the social sciences, it was the publication of research in the 1960s and 1970s that involved deception and potential psychological harm to the researched that raised the profile of ethics leading to restrictions in what researchers can do according to codes of ethics and practice (Punch, 1994, p. 89).

Ethics in philosophy concerns "the system of value and custom instantiated in the lives of particular groups of human beings" (Crisp, 2000, p. 256). In

social research, it is the system of ‘morality’ and the moral principles within the system of morality that is of concern (Sieber, 1992, p. 3; Crisp, 2000, p. 256). This has two dimensions: firstly, what constitutes morality, in terms of notions of good, bad, right and wrong, and whether a specific act is consistent to an agreed notion of right or wrong (Kimmel, 1988, p. 27); and, secondly, the application of morality to moral principles. In other words, meta-ethics provides the grounds for applied ethics: the normative principles that guide professional practice (Kimmel, 1988, p. 42-44; Crisp, 2000, p. 258).

Researchers have drawn on a central debate within ethics concerning the ethical basis on which decisions for specific acts can be made: as viewed from the perspectives of consequentialist ethics and deontological ethics. In consequentialism (also known as teleological ethics), actions are judged ethical on the basis that they bring about the greater good (Kimmel, 1988, p. 44; Howe & Moses, 1999, p. 22-24; Crisp, 2000, p. 258; Murphy & Dingwell, 2001, p. 339; Pring, 2002, p. 118-119). Utilitarianism, most commonly associated with Jeremy Bentham (1988) and John Stuart Mill (2001), argues that the greatest good is the maximising of the welfare and happiness of all. The maximisation of benefits to all is balanced against the harms that an action may cause to individuals. If an action does maximise benefits to humanity or a society, then the harm it causes to certain individuals may be acceptable. What this approach means in practice is that while research may in the long run benefit humanity as a whole and indeed remedy social ills, it may be at the cost to others (Kimmel, 1988, p. 45). Consequentialism therefore may allow deception and manipulative research. Stanley Milgram’s (1974) social psychological research into how people obey those in positions of authority and sociologist Laud Humphreys’ (1970) study of American male homosexual behaviour are commonly cited examples of this. There is then a calculation between harms and benefits and the difficulty here is in deciding how and on what basis such a calculation can be made (Howe & Moses, 1999, p. 23). One assumes that for Milgram and Humphreys that the benefits of his research far outweighs the potential psychological damage to the researched and the fact that the researched had been lied to. One way to deal with this problem of harm is to see the greater good including benefits to the researched as well as wider humanity (Howe & Moses, 1999; Murphy & Dingwall, 2001).

In considering the researched in benefit-harm calculations, one begins to edge closer to the deontological ethics which is closely associated with Immanuel Kant (1991). Based on ‘right’ rather than ‘good’, it places restrictions on what one can do in the pursuit of the good (Howe & Moses, 1999, p. 22-24; Crisp, 2000, p. 258; Murphy & Dingwell, 2001, p. 339; Pring, 2002, p. 118-119). Deontological ethics stresses that certain actions are right-making while others are wrong-making whatever the consequences (Kimmel,

1988, p. 46). Judgements and decisions regarding what is right or wrong is achieved through rule-deontological theories, that is the establishment of general principles or rules (Kimmel, 1988, p. 46). If one takes the example of ‘tell the truth’, a researcher must always explain to the researched the true purpose of the research even if this will affect the data and therefore the research outcomes. Kant (1991) proposed the idea of *categorical imperatives* being principles of behaviour that define appropriate action in all situations which should be adhered to in relatively similar cases as a matter of duty. The moral justification of an act is upheld if the performer of the act would be willing to have another person act in the same way to them in a similar situation. For the researcher, the researched should not just be a means to an end as they have a worth that is independent of the researcher’s need for them as vehicles for data. For Kimmel (1988, p. 49), Rawls’ (1971) *justice for fairness* theory provides the most useful deontological contribution for researchers in its concern for every person’s right for equal basic liberties. Any research that violates a basic liberty, for example the right of autonomy, can never take place whatever the benefits of such research would be for humanity. Following deontological ethics thus has the potential to place constraints on what the researcher can do as the people being researched takes precedence over the research itself.

Combining consequentialist and deontological ethics presents a potential for conflict as a concern with the consequences of an action could be in conflict with an action that should be enacted as a moral right, e.g. telling the truth (Pring, 2002, p. 118-119). This may not just be a question of the benefits to society of not telling the truth as in Milgram’s research. Telling the truth may not be beneficial to the person being told the truth. A clear example of this is in medical ethics where informing a terminally ill patient how long they have to live may not be to the patient’s benefit. The protection of the rights of the researched may not benefit all the research participants in a research setting. For example, the exposure of professional malpractice or criminal activity by one person would contradict the right to privacy of this particular research participant but such an exposure could be to the benefit to the others in the research setting. Ethical judgements are a balancing act between the creation of knowledge that benefits humanity and the just treatment of the researched. Built into this balancing act is the Western philosophical concern with the protection of individual autonomy whether as a fundamental goal in Kantian deontological ethics or whether from the utilitarian perspective that such protection can only be upheld if it maximises benefits (Howe & Moses, 1999, p. 22). These two branches of ethics are hugely influential on the creation of research ethics principles and subsequent research codes enacted by professional bodies and institutional

review boards. Moreover, they can provide the individual researcher with guidance on how to make ethical judgements during the research process.

2.2 Ethical Principles and Practices

With the starting point of individual autonomy, Western research ethics developed principles as core building blocks of ethical practice. In the relationship between the consequentialist and deontological ethics, Murphy & Dingwall (2001) see a synergy rather than a dichotomy. They identify in Beauchamp et al's (1982, p. 18-19 cited in Murphy & Dingwall, 2001, p. 339) four research principles that are a direct link between theory and principle. The principles of *non-maleficence* (avoidance of harm to participants) and *beneficence* (research produces positive and identifiable benefit) are essentially consequentialist; while the principles of *autonomy* (the respect of participants' values and decisions) and *justice* (equal treatment of people) are essentially deontological. These principles when applied to actual research raise a number of issues which from the qualitative perspective of Punch (1994, p. 89) revolve "around issues of harm, consent, deception, privacy, and confidentiality of data." Whilst the potential harm of research in the natural sciences typified in biomedical research may be more obvious, both physical and psychological harm could be a by-product of social research particularly in-depth qualitative field research (Murphy & Dingwall, 2001, p. 340-342). Moreover, I would argue that any threat to autonomy (for example deception, invasion of privacy, disrespect of confidentiality, or unequal treatment) is a form of harm even if it may be less psychologically damaging than say psychologically-stressful experiments as exemplified by Milgram.

Autonomy, the first major ethical principle, as a deontological basic liberty sees its assurance through the enactment of informed consent. Informed consent is undoubtedly the central principle of research ethics applied in practice in codes of ethics (Burgess, 1989, p. 64; Howe & Moses, 1999, p. 24; Homan, 2002, p. 24; McNamee, 2002, p. 2). In order for a research project to go ahead, informed consent requires that the research subjects give their *consent* to participate in the research of their own free will without coercion or undue persuasion while being fully *informed* of the nature and purpose of the research as well as what participation in the research will and might involve (Homan, 1991, p. 69; Punch, 1994, p. 90; Howe & Moses, 1999, p. 24). Furthermore, in order to give consent, research subjects must be able to comprehend the *informed* element and are able to make a rational and mature judgements on their consent (Homan, 1991, p. 69). The consequence of this is that potential subjects cannot be accepted for research even if they give consent if they are unable to understand the *informed* element (e.g. children) or if their position puts in doubt their ability to give autonomous *consent*

(e.g. prisoners) (Howe & Moses, 1999, p. 25). Although in practice, informed consent is given by others deemed capable of providing *informed consent* to those not able to do so (e.g. children's parents). If consent is not given or if the researched are not fully informed, then to less or greater extent the researcher is performing an act of deception.

The second major principle for research ethics is privacy. Privacy is protected in research practice through the adherence to anonymity (ensuring that identity-specific data is not collected) and confidentiality (ensuring that identity-specific data is not revealed) (Howe & Moses, 1999, p. 25). Privacy can be conceptualised as a form of autonomy in the sense that the publication of sensitive data could affect a person's life (e.g. their employment) whilst it can also be conceptualised as an intrinsic value connected to human dignity which is a basic human need (Howe & Moses, 1999, p. 25). In research practice however, these differences become less important as privacy in the informed consent process should reveal to the researched how their privacy will and could be affected as well as explaining how their anonymity and confidentiality will be ensured (Howe & Moses, 1999, p. 25-26). Thus privacy becomes part of the subject's exercise of their autonomy. The researched gives consent to having aspects of their life invaded by the researcher. The very act of investigating human behaviour is the invasion of the privacy of the investigated.

So far this discussion of principles and practice has focussed on the treatment of the researched by the researcher. Another area to be considered is how the researcher conducts him or herself in their work in terms of the honesty and rigour that is applied to the knowledge-making process and the broader issue of doing research itself. Kimmel (1988, p. 40) makes it clear that ethical problems in social research concern "proper conduct related to the processes and consequences of research and procedure." Such proper conduct, in addition to the treatment of participants, concerns "the responsibility to society, and integrity in the collection, analysis, and reporting of data" (Kimmel, 1988, p. 40). The maintenance of personal integrity is thus the avoidance of research misconduct primarily in such areas as plagiarism, data fabrication, misrepresentation (Howe and Moses, 1999, p. 26-32). On the one hand, this area of research ethics concerns professional conduct and indeed links can be made to the literature on professionalism which deals with how professionals are committed to their work (e.g. Friedson, p. 1994). On the other hand, a 'responsibility to society' suggests that researchers and their disciplines are servants to society in that the work they do should be for society and the knowledge they create should have value for society, while the creation of such knowledge should be carried out with integrity and respect for human research subjects. This responsibility to society goes beyond how research is carried out to a consideration of what kind of knowledge should be created, how should this knowledge be created, for what

purpose, and for whose needs. This is a broader ethics that poses the question of why do we do the research we do. From a consequentialist perspective, it is for maximising benefits to society but does research benefit all in society, and in what ways? Deontological ethics particularly in Rawls' (1971) notion of *justice for fairness* could be possible response to this question whereby research aims to ensure social justice. However, to answer these questions more fully, a political dimension to research ethics becomes evident in considering what research is for as well as an epistemological dimension in considering how one creates knowledge.

2.3 The Institutionalisation of Ethics: Codes of Practices & IRBs

The practical application of ethics is typically seen in a discipline's code of practice. The American Psychological Association (APA) (2015) code of practice is often taken as a model being one of the earliest codes to develop after the second world war (Anderson, 2017). It encompasses both research and practice in the profession in terms of prescriptions of acceptable behaviour. Thus codes of practice can be used as a means to discipline practitioners and researchers who do not act 'ethically' as defined by the profession. One can see in APA principles a clear link to the ethics so far discussed: the influence of consequentialist ethics in beneficence and nonmaleficence; a whole range of deontological concerns in fidelity, justice respect, integrity and responsibility. Responsibility is also part of a broader notion that scientific and professional knowledge produced and used is of benefit not just to individuals but society more generally. Beyond providing guidance to researchers and professionals, codes help to create a research identity and delineate a discipline's boundaries (Coady & Bloch, 1996 cited in Thomas, 2009, p. 499). However, this is always in very general terms. More detailed discussion of a discipline's ethics at all levels reside in explorations at a more academic level in publications and conferences.

The role of institutional review boards (IRBs) is simply for institutions where research is conducted to have ethical protocols that must be adhered to for a researcher to gain approval for their work to be carried out (Kimmel, 2007). IRBs are not locations of complex ethical discussion rather they typically provide a safety check on research to be carried in terms of documentation to be completed by the researcher that is reviewed at a 'board' meeting. They are a safeguard to legal action and/or negative media coverage if a piece of research turns out to be unethical.

2.4 Ethics in Qualitative Research and the Critical Turn

The understanding of ethics in both theory and practice has been challenged since the late 1960s by both the rise of the qualitative research paradigm in social science and the concomitant 'critical turn' (Anderson, 2017, p. 61-62). The

dynamic process of qualitative research means that projects are often in conflict with prescriptions of IRBs (Punch, 1994, p. 89) in the sense that research is cyclical (Spradley, 1980, p. 29) and open-ended (Howe and Moses, 1999, p. 40) leading to research designs being quite different to the original proposal approved by an IRB. Problems also arise because of the nature of field work which requires forming relationships with the researched (Burgess, 1989, p. 60); because of the difficulty of carrying out consistent informed consent in a fluid research setting; because of dealing with findings that reveal unethical behaviour (e.g. criminal activity, professional misconduct); and because of conflicts between the researcher's perceptions of participants' best interest with their own self-perception (Murphy & Dingwall, 1991, p. 340). Codes of practice and IRBs were developed to suit the linear quantitative research design with a researcher-subject neutral distance. Compared to quantitative researchers, qualitative researchers require a far stronger, ongoing ethical reflexivity (Howe and Moses, 1999, p. 40).

Informed consent, deception, and respondent validation are three areas which show that qualitative research does not fit comfortably into conventional ethical practice. Informed consent is built on the idea of agreement being given prior to the research taking place. What is required in qualitative research is more of an ongoing communication (Sieber, 1992, p. 38). Pre-research informed consent does not take account of the participant-researcher relationship (Wax, 1982, p. 44 cited in Howe & Moses, 1999, p. 41) nor the 'open-ended' and intimate nature of qualitative work (Murphy & Dingwall, 1991, p. 342; Howe & Moses, 1999, p. 42). Deception is a particularly grey area within qualitative research which can be considered acceptable from a consequential perspective of the benefits of knowledge creation particularly when revealing unethical behaviour such as racism (Kimmel, 1988, p. 76; Punch, 1994, p. 91). In this case, knowledge creation produces the benefit of social justice (Griffiths, 1998, p. 135-136). The key issue is then how much information about the focus of the research is revealed. To a certain extent many researchers do not reveal very detailed aspect of the research (Homan, 1991, p. 73) and this something that a researcher has to weigh up in doing the research (Punch, 1994, p. 91).

Respondent validation, the process of a researcher revealing their findings to the researched so that they can comment on them (Seale, 1999, p. 61-72), is beyond its validating function (Lincoln & Guba, 1985, p. 373-374) a means of participants being informed of the themes of the research and contributing more directly to them (Adler & Adler, 1994, p. 388; Sieber, 1992, p. 39; Strauss & Corbin, 1994, p. 280-281). Such a practice can be problematic because a researcher's interpretation of reality may differ from the participants' version (Murphy & Dingwall, 2001, p. 342-343). Furthermore, data itself is an abstraction of reality and therefore open to disagreement. Of more concern is that revealing findings to participants within a power dynamic may be used by those with

power over those they have control, e.g. a head teacher over teachers (Burgess, 1989, p. 71-73) while a negative reaction from participants could have a negative effect on any further data collection (Anderson, 2017, p. 69-70).

The critical turn itself has questioned norms in ethics to an even greater extent. Emerging in the 1980s and 1990s and influenced by critical theory, constructivism, post-modernism, post-structuralism and feminist theory, it questioned many of the precepts of the knowledge-making process in social research in terms of the nature of truth, objectivity, power, and the researcher-researched dichotomy (Guba & Lincoln, 1994; Vidich & Lyman, 1994; Hammersley & Atkinson, 1996, p. 10-22; Lather, 2001). Whilst the critical turn (also known as the interpretative turn) cannot be easily summarised due to its range and complexity, it is built around a rejection of positivism's notion of the separation of fact and value; and the separation between the objective researcher and the researched. From this can be concluded that research cannot be neutral and is value laden; and that the researcher is part of the research, which means that all researchers need to take an ethical perspective of what they are doing, and for whose benefit.

3 THE ROLE OF ETHICS IN SECOND LANGUAGE EDUCATION

3.1 The Peripheral Role of Ethics

Whilst ethics has played a key role in social science research and in the development of discipline-based professions such as psychology, ethics has had a far more peripheral role in second language education in terms of research and practice particularly from the perspective of global spread of English and English language teaching. This is revealed in my examination of how ethics is dealt with in professional and research websites; text books; and journals (Anderson, 2017). In professional and research association websites (British, North American, European and international), ethics is covered to a far lesser extent (and sometimes not at all) when compared to equivalent websites in psychology, sociology and education. A very similar pattern was found with research methods textbooks and discipline handbooks. When looking at journals, I only found three that had devoted a whole or part of a special issues to the subject which again is in stark contrast to other disciplines. In education, for example, there is a great deal published on ethics whether in terms of books (e.g. McNamee & Bridges, 2002; Simons & Usher, 2000; Tschudin, 1994; Burgess, 1989) or in journals (e.g. *Ethics and Education*; *Ethics and Education Research*; *Education, Policy and Ethics*) devoted to the subject.

The treatment of ethics in the second language education literature is not consistent (Thomas, 2009, p. 496). Ethics is dealt with more in qualitatively-oriented work. This very much relates to the aforementioned discussion of the greater sensitivity to ethics in qualitative research and its relationship to the critical

turn and can be seen in critical (applied) linguistics (Block, 2003; Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2004, p. 413); a turn that has been particularly felt in TESOL (Anderson, 2003b) while language testing, with its own ethical concerns in practice, has also had a critical turn (Shohamy, 1998; 2001). The qualitative, critical turn has seen ethics gradually play a more important role, which can be seen by the fact there is a tendency for the more recent research methods texts books to cover it and be can be seen by the fact of the publication of the first book devoted to applied linguistics and ethics (De Costa, 2015). Nevertheless, despite these changes, compared to disciplines such as education its presence is still peripheral.

The causes of this peripheral role can be linked to the historical disciplinary link to applied linguistics and linguistics (Anderson, 2017). Linguistics, in the European tradition, has looked to structuralism as its theoretical underpinning where language is dealt with entirely in terms of its internal structure and thus without reference to its cultural, social, historical and political contexts (Pennycook, 1994, p. 121). With the primary focus on language rather the users of language who, for example in theoretical linguistics are reduced to an abstracted ideal (Chomsky, 1965, p. 3), the consideration of ethics has not been a tradition (Rajagopalan, 2004, p. 413). This has carried over into applied linguistics which has been equally supported by positivism as an epistemology dominating how research is carried out (Holliday, 1996; Pennycook, 1994, p. 123-126). The result of this has been a tradition of quantitative research on language and the psycholinguistic determinates of language production and acquisition whose data derives from natural language data and various measures of second language competence and performance (Anderson, 2017, p. 67). Within this research paradigm which manages to separate language from their human users in terms of their identities, cultures and societies, “it is evident that the role and position of the researched is something that needs less consideration” (ibid.).

Nevertheless, the critical turn began to influence applied linguistics in the 1990s (Anderson, 2003b). One shift has been for researchers to rely less on linguistics as a basis for their work drawing on, for example, sociology, anthropology, education, communication, cultural studies and politics. The move has been then to place humans more at the centre of language use, learning and teaching. Ethics now plays two roles. Firstly, in applying issues of language use and learning to the real world, as for example in language education, there is consideration of what happens in these real world contexts is ethical, i.e. what practitioners do in their work. Secondly, what researchers do when the research human beings on their language use and learning is ethical

3.2 A Model of Ethics in Second Language Education

Drawing on what has been discussed so far, it is possible to create a model of how ethics should function in research and practice in a profession-based

discipline such as second language education (figure 1). At the centre there is *ethics* as a field of philosophy which provides the theories and ideas to generate ethical principles for research and practice. These ethical *principles* can be found at the level of institution, discipline, practitioner and researcher.

Institutional Ethics are located in both the professional associations a practitioner and researcher may belong to, and in the actual institutions where they work (e.g. school or university). There is the official production of ethical principles, guidelines and protocols in academic and professional *Association Codes of Ethics*, and in *Institutional Review Board* regulations and practice. *Discipline Ethics* concerns the application of ethical principles to the broader ethical concerns within a discipline such as what constitutes the sphere of activity and knowledge-base of a discipline and its professional practice as; what constitutes appropriate research within a discipline; what makes up its professional standards and so forth. Whilst in *Association Codes of Practice* these norms are explicitly codified, these norms are implicitly codified in the *Qualifications, Training & Accreditation* for its practitioners and researchers; and even more indirectly in the observable artefacts and behaviour of a discipline and profession as seen in its *Material Culture, Documentation & Practices*: in other words, the objects that they make and use, the texts they create and consume; and the professional behaviour of its researchers and practitioners. These elements are themselves discoverable through ethnographic research (cf. Anderson, 2003a).

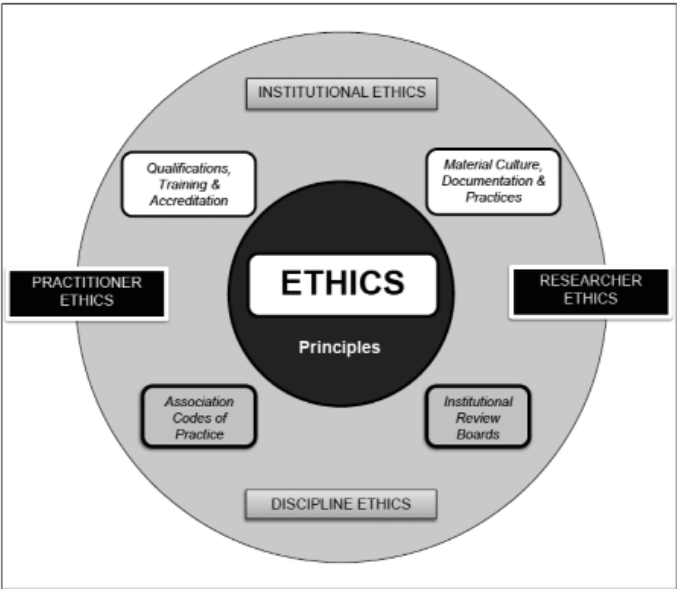


Figure 1: A Model of Research Ethics

Practitioners' and researchers' work is guided consciously and unconsciously by their personal ethics which is influenced by institutional ethics, discipline ethics and broader ethical principles. Thus we have *Practitioner Ethics* and *Researcher Ethics*. On the one hand, institutional and discipline ethics have a very normative influence on researchers and practitioners in that they provide prescriptive rules, codes and norms of behaviour. On the other hand, ethical principles can be used as tools when the researcher is confronted with ethical dilemmas and problems at any stage of the research process seeking possible resolutions through their application. A very similar process can be used by teachers when confronted with ethical dilemmas in their work.

There is no sense of hierarchy or linearity in this model. Each type of ethics in the outer circle, *Institutional*, *Discipline*, *Researcher* and *Practitioner* can draw on each other for their practices, while each of them can draw on the same or different areas of philosophical ethics and ethical principles. For example, a researcher may draw on guidance in codes of practice or from IRB regulations, or may draw on broader ethical debates within the discipline. Similarly, codes of practice may draw on the broader debates in the discipline, IRB regulations, and ethical experiences of researchers in the discipline and practitioners in the profession. Finally, IRBs may look to codes of practice, disciplinary debates, and ethical experiences of researchers at their institution for guidance in the creation or improvement to their protocols.

4 ETHICAL ISSUES IN SECOND LANGUAGE EDUCATION

The above model indicates how ethics can function, but does not indicate the way in which it functions which may not be harmonious. For example, as already discussed, the prescriptions of IRBs and association codes of practice do not reflect the ethical complexity of the qualitative researcher in the field. What is even more telling is the peripheral role of ethics means that this model is more an ideal than a reality when applied to second language education. This section therefore considers some examples of the kind of issues and questions from my own professional experience as teacher, researcher and teacher educator that illustrate the importance of ethics should have for the profession.

4.1 In Research

My doctoral research demonstrates the struggles that occur in a discipline which does not have a tradition of ethics. This was an ethnographic study on the professional lives of a group of ESOL teachers working at an institution of higher education in the UK (Anderson, 2003a). The study concerned

professionalism in TESOL investigating the teachers' professional practices and their understandings of these practices, and how this relates to the wider professional discourses and cultures of TESOL. While this study did address ethical issues and was a work very much influenced by the critical turn, I lacked knowledge in ethics to deal adequately with some of the ethical dilemmas I faced. Using my thesis as a case study on a qualitative research methods course for doctoral students and staff at my university was a learning process for me as researchers from other disciplines were often quite critical at how I dealt with ethics arguing that their own disciplines are far more rigorous and exacting about the application of principles and procedures. It was in fact this reaction that motivated me to explore ethics further in terms theory, practice and in terms of its peripheral role in second language education.

Ethical principles were applied to the study using literature from outside the discipline to inform the process of gaining access to the field with informal informed consent gained from staff but not students. The problem with informed consent was that there was a high turnover of both staff and students at the research location which made getting continuous informed consent difficult once participant observation had begun. In hindsight, not gaining the consent of the students; not having all the teachers full consent; and not having consent in writing were all examples of inadequate application of ethical principles, which were not identified by my supervisors. Ethical principles also informed how I negotiated data collection in the field respecting participants' autonomy to decide when and where this could take place. Finally, ethical principles were applied to how I managed my relationship with participants in the field. Respect for the participants guided the negotiation of roles as well as the development and maintenance of relationships. This meant respecting their needs and wants; their right to autonomy and privacy; their practices and beliefs; and treating all participants equally. Although, underlying this is the simple problem that not all the participants gave full informed consent.

The major ethical dilemma, however, was an outcome of the relationships I had developed with the participants. Having interpersonal relationships with participants is an ethical conundrum in the sense that developing 'friendships' in the field is a strategy, a way to extract information (Crick, 1992, p. 176-177) so could be considered as manipulative (Murphy & Dingwell, 2001). The dilemma was in how I dealt with communicating the themes of the research to them. I had abandoned my initial plan to use respondent validation because at that stage of the research, my initial data and findings were the beginnings of a critique of the profession's discourse and culture. Avoiding the emergent themes was something I also did when

giving the aims of my research to the participants at the beginning of each piece of fieldwork. Whilst I made it clear to them what my general aims were, as the focus shifted I did not specify that it was emerging into a critique of the professional discourse. I was also evasive when participants asked me about the themes of my research in the field.

My rationale for avoiding explicitly communicating the research themes was that as this critique was still in its nascent stages, I was not particularly confident at the time of articulating the things I found wrong with the profession that were being revealed in the findings and my reading. For the teachers in respondent validation, such data and/or findings could have been interpreted as critical of their practices and beliefs. Beyond the fact that this could have led to a defensive reaction when giving their responses, I was extremely concerned that the participants' negative reactions would make it more difficult to get further data from the research setting because it would harm the relationships we had developed. My critique was of the wider profession and its discourse rather than a critique of the teachers in the study who I considered to be highly-competent doing their jobs with complete integrity. I believed such subtle distinctions would be hard to communicate to the teachers whilst it would require concepts from the literature which would not have been easy to explain to people unfamiliar with them (Seale 1999: 63). The nature of the research setting made this more complex because I was an insider, not only a fellow ESOL teacher, but an ongoing part-time member of staff. Revealing my findings could have not only affected my chances of collecting further data, but also my professional relationships (and potentially chances of future employment) as well as my personal relationships, as I counted some of the participants as not just colleagues but as friends. Behaving honestly in the field is a supportable aim, but in practice the context makes for ambiguity and difficulty; thus "some deception, passive or active, enables you to get at data not obtainable by other means" (Punch, 1994, p. 91).

What can be seen in this example is how ethics permeates throughout a qualitative second language education research project. The initial gaining of informed consent is only a starting point. An important consideration is that I often felt ill-equipped to deal with the ethical dilemmas I faced; an inadequacy that I believe was partly due to coming from a discipline where ethics had a peripheral role. The rationale I provide above is something I developed after leaving the field rather than while doing the research. Indeed, in the comfort of hindsight, I believe that I made several poor ethical judgements which I may have avoided if I had been in a discipline that where ethics was more centrally placed.

4.2 In Practice

In the classroom, practitioners can be faced with a whole range of ethical tensions and issues at four different levels. In the classroom, tensions can occur between teachers and students because on the one hand teachers may have the desire to respect students' autonomy in terms of their cultures, identities, needs so forth, but the rights of the student may contradict the greater good of learning itself. For example, I taught a group of Chinese English language teachers on a teacher development course who carried out a research project interviewing Chinese students studying English at my institution. Their findings were that the students found the methodology to be 'childish' focussing on speaking activities such as games, group work and discovery learning, and not what they considered to be 'serious study'. This clash between students' perceived needs and their actual needs is further complicated by the commodification of education where the student is constructed as the customer (Anderson, 2003a). The student as customer raises a further difficulty when students display behaviour or beliefs that contradict established ethical norms. For examples, I have had student teachers report on students displaying racist views and refusing to work with other students because of their gender.

The second level of ethical tensions is between teachers and institutions. Institutions, whether public or private, can dictate various aspects of how a teacher does their job thus threatening their professional autonomy. I have witnessed in observing teacher practice teachers struggling to teach good lessons when obstructed by a prescribed syllabus and materials. Another ongoing issue is the discrimination of non-native speaker teachers whether in recruitment or in job contracts. Often at the centre of these tensions is the student as customer being driving force for management policy and decisions, which can be to the detriment of education (Anderson, 2003a).

At the third level is tensions between teachers and government. For example, the UK Conservative government has reacted to anti-immigrant feeling amongst some of its core voters by developing proposals such as forcing immigrants to learn English (Shepherd, 2011). Yet, while some teachers may object to forcing someone to learn there is a counterargument that learning English is liberating particularly for immigrant wives in patriarchal communities who do not speak English. Another example is the contradiction between testing and curricula where a national curriculum may prescribe a more communicative approach but the testing requires more traditional teaching (e.g. in Japan). The final tension is between teachers and the profession-discipline. Teachers are faced with what choices to make when confronted with wider debates at the academic level which are ongoing. For example, whether the target for students should be native-like competence or lingua-franca competence.

5 CONCLUSION

This paper has considered the role and importance of ethics in second language education for both researchers and practitioners, but from the starting point of research ethics. Ethics should be part of the daily decision making for all those working in the profession, yet it has taken peripheral role. Furthermore, ethics plays an essential role in how a discipline considers what its field of knowledge and practice is; in how the discipline should be carried out; and in how its practitioners and researchers should behave. The peripheral role has been counterbalanced by a rising interest from qualitative researchers in second language education, critical applied linguistics and language testing. Thus there has been a slow historical shift over the last twenty-five years of bringing ethics from the periphery to the centre. Yet compared to other disciplines within the social sciences this role is still relatively peripheral. It is essential that second language practitioners and researchers should engage more. This engagement needs to be at every level as described in the aforementioned model. The final section provides examples of the sort of ethical issues, tensions and dilemmas professionals face. A discipline that has ethics at its centre can guide and support its members in this hazardous process of negotiating a complex terrain.

References

- Adler, P. & P. Adler. (1994). 'Observational techniques.' In: Denzin, N.K. and Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 377-392.
- American Psychological Association (2015). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Available at: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx> (Accessed: 2 September 2015).
- Anderson, C. (2003a). *Deconstructing Teaching English to Speakers of Other Languages: Problematising a Professional Discourse*. Unpublished PhD thesis. Canterbury Christ Church University.
- Anderson, C. (2003b). 'Phillipson's Children' *The Journal of Language and Intercultural Communication* 3/1: 81-95.
- Anderson, C. (2017). 'Ethics in qualitative research' In: Mirhosseini, S-A (ed.) *Reflections on Qualitative Research in Language and Literacy Education*. New York: Springer. 59-73.
- Bentham, J. (1988). *The Principles of Morals and Legislation* Amherst, NY: Prometheus.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Burgess, R. (1989). *The Ethics of Educational Research* London: Falmer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Crick, M. (1992) 'Ali and me: an essay in street-corner anthropology' In: Okely, J. & H. Callaway (eds.) *Anthropology and Autobiography*. London: Routledge. 175-192.
- Crisp, R. (2000). 'Ethics' In *Concise Routledge Encyclopaedia of Philosophy*. London: Routledge.
- De Costa, P. (2015). *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives* London: Routledge.
- Friedson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press.
- Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice*. Buckingham: Open University Press.
- Guba, E. & Y. Lincoln (1994). 'Competing paradigms in qualitative research.' In Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: California. 105-117
- Hammersley, M. & P. Atkinson. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock Publications.
- Holliday, A. (1996). 'Developing a sociological imagination: expanding ethnography in international English language education.' *Applied Linguistics*. 17/2: 234-255. Holliday, A. (1999) 'Small Cultures.' *Applied Linguistics*. 20/2: 237-264.
- Homan, R. (1991). *The Ethics of Social Research*. London: Longman.
- Homan, R. (2002). 'The principle of assumed consent: The ethics of gatekeeping.' In: McNamee, M. & D. Bridges (eds.) *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell. 23-29.
- Howe, K. & M. Moses (1999). 'Ethics in educational research.' *Review of Research in Education*. 24: 21-59.
- Humphreys, L. (1970). *Tearoom Trade: A Study of Homosexual Encounters in Public Places* London: Duckworth.
- Kant, I. (1991). *The Moral Law: Groundwork of the Metaphysic of Morals*. London: Routledge
- Kimmel, A.J. (1988). *Ethics and Values in Applied Social Research*. Newbury Park: Sage.
- Kimmel, A.J. (2007). *Ethical Issues in Behavioral Research: Basic and Applied Perspectives*. Malden: Blackwell.
- Lather, P. (2001). 'Postmodernism, post-structuralism and post(critical) ethnography: of ruins, aporias, and angels.' In: Atkinson, P., A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage. 477-492.

- Lincoln, Y.S. & E.G. Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Magnan, S. (2005). 'The special issue: methodology, epistemology, and ethics in instructed SLA research. *The Modern Language Journal*. 89/3: 315-316.
- McNamee, M & D. Bridges (eds.) (2002). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell.
- McNamee, M. (2002). 'Introduction: Whose ethics, which research?' In: McNamee, M. & D. Bridges (eds.) *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell. 1-21.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to Authority: an Experimental View*. London: Tavistock Publications.
- Mill, J. S. (2001) *Utilitarianism* Indianapolis: Hackett
- Murphy, E. & R. Dingwall. 2001. 'The ethics of ethnography.' In: Atkinson, P., A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage. 338-351.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Malway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pring, R. (2002). 'The virtues and vices of an educational researcher.' In: McNamee, M. & D. Bridges (eds.) *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwell. 111-127.
- Punch, M. 1994. 'Politics and ethics in qualitative research.' In: Denzin, N.K. and Y.S. Lincoln. 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 83-97.
- Rajagopalan, K. (2004). 'The Philosophy of Applied Linguistics'. In: Davies, A. & C. Elder (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. 397-420
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Shepherd, J. (2011). 'Anger over English lesson funding cuts' *The Guardian* Available at: <https://www.theguardian.com/education/2011/apr/14/english-lessons-funding-immigrants> (Accessed 16 April 2017).
- Shohamy, E. (1998). 'Critical language testing and beyond.' *Studies in Educational Evaluation* 24/4: 331-345.
- Sieber, J.E. (1992). *Planning Ethically Responsible Research: A Guide for Students and Internal Review Boards*. Newbury Park: Sage.
- Simons, H. & R. Usher (2000). *Situated Ethics in Educational Research* London: Routledge.

Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Strauss, A. & J. Corbin. (1994). 'Grounded theory methodology: an overview.' In: Denzin, N.K. and Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 273-285.

Thomas, M. (2009). 'Ethical issues in the study of second language acquisition: resources for teachers.' *Second Language Research*. 25/4: 493-511.

Tschudin, V. (1994). *Ethics: Education and Research* London: Scutari Press.

Vidich, A.J. & S.M. Lyman. (1994). 'Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology.' In: Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: California. 23-59

LE CECRL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PORTUGAL : ENJEUX ET DÉFIS

ABSTRACT

Sixteen years after the adoption of the *CEFR* in Portuguese universities, this study aims at understanding how those who teach French as a Foreign Language perceive the Common European Framework and the ways it is being put to use by their colleagues. Through an online questionnaire, information was gathered from 21 Portuguese higher education institutions, corresponding to a total of 21 respondents. Despite the small size of this sample, the results show that these professionals agree that the document created by the Council of Europe is well organized and useful and that, in general, the approach it promotes is actually put into practice in the universities where they teach.

Keywords: *CEFR*, Teaching, French, Portugal

RÉSUMÉ

Seize ans après l'adoption du *CECRL* dans les universités portugaises, cette étude vise à saisir comment les enseignants de Français Langue Étrangère perçoivent le *Cadre Européen* et les usages qu'en font leurs collègues. La mise en place d'un questionnaire en ligne auprès des enseignants de langue française a permis de rassembler les contributions de représentants de 12 établissements d'enseignement supérieur au Portugal, correspondant à un total de 21 répondants. Malgré la taille réduite de cet échantillon, les résultats sont clairs : les enseignants estiment que le document créé par le Conseil de l'Europe est bien élaboré et utile, et qu'en général l'approche qu'il promeut est effectivement mise en place dans les universités dans lesquelles ils enseignent.

Mots-clés: *CECRL*, Enseignement, Français, Portugal

INTRODUCTION

Le début des années 2000 correspond à un moment charnière pour les enseignants de langues étrangères, avec le surgissement du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le *CECRL*), et de ses traductions dans nombre de langues nationales. Les premières années de son usage officiel dans le système d'enseignement au Portugal a imposé une uniformisation, souvent de forme, plus que de fond. Envisagé comme un modèle théorique d'enseignement-apprentissage des langues, il est venu ébranler des usages enracinés, car pratiqués des années durant sans véritablement faire l'objet d'une mise en question, et dont les enseignants avaient des difficultés à se départir. Surtout dans le cadre de l'enseignement universitaire où – en principe, du moins – l'enseignant est libre de concevoir ses programmes et de choisir ses méthodologies en toute indépendance.

Le *CECRL* règlemente maintenant l'enseignement des langues au Portugal – notamment dans le système universitaire – depuis une quinzaine d'années. Mais est-ce une adoption effective ? Jean-Claude Beacco affirmait en 2007 : « [L'] adoption [du *CECRL*] peut se réaliser de manière très variable : le fait de se référer à cet instrument du Conseil de l'Europe ne signifie pas pour autant que le modèle par compétences qu'il propose et que les descripteurs de ces compétences, spécifiant chacune d'entre elles, constituent la structure profonde de ces programmes » (Beacco, 2007 : 2). En 2013, ce même auteur montre que, malgré sa diffusion, le *CECRL* est toujours « mal interprété » (Beacco, 2013 : 6), et que son utilisation effective se fait encore souvent par une reprise des structures de pensée traditionnelles. À ce titre, il mentionne l'exemple des niveaux A1, A2, etc. que l'on fait correspondre aux traditionnels niveaux débutant, moyen, avancé (Beacco, 2013 : 9).

Suite à l'adoption du *CECRL*, il devient donc important de mettre en place des dispositifs permettant de saisir les spécificités de son adoption. L'enquête menée en 2005 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe – *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages* – visait précisément à établir ce diagnostic. Un questionnaire a été conçu, auquel ont répondu 111 personnes de 39 pays. L'objectif était essentiellement de saisir si le *CECRL* était connu et utilisé, par qui, à quelles fins et quels étaient les « problèmes » survenus lors de son application. Les résultats montrent que le *CECRL* était déjà connu en 2005, qu'il était envisagé comme étant très utile et que, bien qu'il soit plus systématiquement mis au service de l'évaluation et de la certification, on l'utilisait également pour les autres tâches prévues dans le questionnaire, c'est-à-dire l'organisation des programmes et « l'élaboration de manuels »

et « de matériels pédagogiques ». Quant aux problèmes repérés lors de son utilisation, le plus signalé a été la complexité du document et la difficulté à le maîtriser.

Nous avons à notre tour mené une enquête, bien que plus restreinte, afin d'identifier les enjeux et les défis de l'adoption du *CECRL* dans l'enseignement universitaire du français au Portugal en 2016. Les questions et les conclusions indiquées dans l'étude du Conseil de l'Europe onze ans auparavant ont fonctionné comme point de départ, et nous les évoquerons lors de l'analyse de nos résultats. L'objectif n'était point de vérifier les conditions de l'adoption et de la mise en pratique du *CECRL* spécifique de l'enseignement du français, mais plutôt de saisir la perception que ces enseignants se font de leurs pratiques et de celle de leurs collègues.

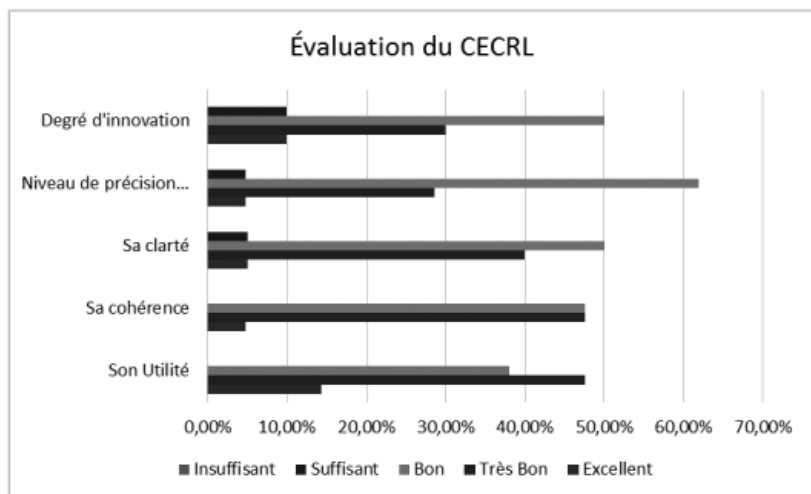
La méthode a consisté dans la mise en ligne d'un questionnaire Monkey Survey comprenant 10 questions fermées, auxquelles on pouvait répondre avec un seul clic, mais pour lesquelles a été systématiquement prévu un espace-commentaire. Ceci permet aux enseignants de rapidement répondre au questionnaire, mais aussi, s'ils le souhaitent, de faire part d'idées n'ayant pas été prévues au départ. Le questionnaire a été administré sur internet entre le 2 et le 16 avril 2016, et a obtenu 21 réponses. Les répondants sont restés anonymes, le seul moyen d'identification étant l'adresse IP et l'indication de l'institution universitaire dans laquelle ils exercent leur activité.

Bien que le nombre de réponses ne soit pas très élevé (il faut dire aussi que le nombre total d'enseignants de français dans l'enseignement universitaire au Portugal a beaucoup diminué ces dernières années), l'échantillon est assez significatif, car la plupart des universités portugaises – 12 – y sont représentées : l'Université de Porto (avec 4 répondants), l'Université du Minho (avec 3 répondants), l'Université de Lisbonne, l'Université de l'Algarve, l'Université d'Aveiro et l'Université de Coimbra (avec 2 répondants chacune), l'Institut Polytechnique de Bragance, l'Université Nouvelle de Lisboa, l'Université d'Évora, l'Université de Madère, l'Université Catholique Portugaise, et l'Université Aberta (chacune avec un répondant).

Analyse des données

Notre premier groupe de questions visait à saisir comment le *CECRL* est perçu par les enseignants universitaires de Français Langue Étrangère : après une première étape où les répondants devaient indiquer l'institution à laquelle ils étaient rattachés, les trois alinéas suivants leur demandaient respectivement d'évaluer le *CECRL* et de signaler ses avantages et ses inconvénients. La première question sollicitait une évaluation du *CECRL* selon 5 critères : son utilité, sa cohérence, sa clarté, le niveau de précision des descripteurs et des niveaux de langue, et son degré d'innovation (Graphique

n°1). Pour chaque critère, une échelle qualitative – qui allait de l'insuffisant à l'excellent – était proposée. Nous constatons que, à une exception près, les critères suggérés ont obtenu des résultats similaires, près de 90% des répondants ayant choisi de les évaluer comme Très Bon et Bon. Le degré d'innovation du *CECRL* est le critère qui semble satisfaire le moins les enseignants portugais : 50% des enseignants a répondu Bon, 30% Très Bon,



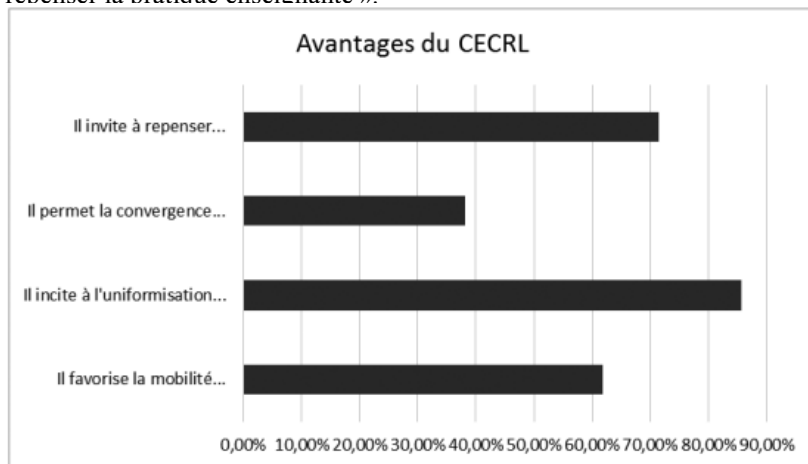
Graphique n°1

10% Excellent et 10% Suffisant.

Ces réponses permettent donc de cerner que, en général, les répondants ont une perception assez positive du *CECRL*. Il est envisagé comme étant très utile, donc passible d'être mis en pratique. Ceci était une conclusion à laquelle arrivait aussi l'enquête de 2005, menée par le Conseil de l'Europe. Du point de vue de sa formulation, on considère qu'il s'agit d'un document très cohérent, très clair et très précis. Si son degré d'innovation a obtenu des résultats moins positifs, cela s'explique probablement par le fait que le *CECRL*, bien que sûrement innovateur, reprend, reformule et développe des catégories qui existaient au préalable. C'est le cas des fameux « niveaux de compétence », qui ont été établis à partir de la notion de « niveaux seuil », créée dans les années 70 par le Conseil de l'Europe, ainsi que de l'apprentissage par tâches, qui était déjà utilisé dans les années 80.

Les deux questions suivantes comprenaient respectivement une liste de 4 avantages et de 4 inconvénients du *CECRL*, que l'on pouvait choisir, sans limitation de nombre (Voir Graphique n°2). Pour chaque question un alinéa a aussi été prévu au cas où l'on estimait que le *CECRL* n'avait pas

d'avantages et / ou pas d'inconvénients. Les 4 avantages suggérés reprennent ceux annoncés dans le *CECRL* et dans les discours du Conseil de l'Europe à ce sujet : « Il favorise la mobilité de professionnels et étudiants » ; « Il incite à l'uniformisation des programmes, des pratiques d'enseignement / apprentissage, de l'évaluation et des certifications » ; « Il permet la convergence dans l'enseignement de langues différentes » et « Il invite à repenser la pratique enseignante ».

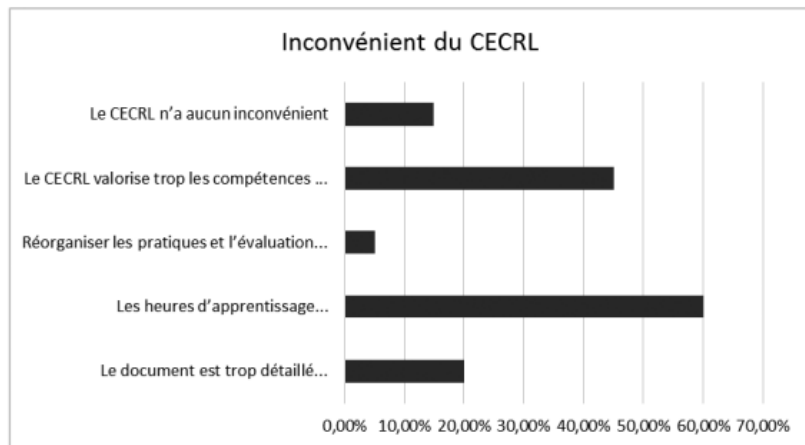


Graphique n°2

Les répondants ont été unanimes à considérer que le *CECRL* avait des avantages : des 4 possibilités présentées, l'unification des programmes, des pratiques d'enseignement / apprentissage, de l'évaluation et des certifications a été la plus choisie (par environ 86% des répondants), suivie de près par celle concernant la tendance du *CECRL* à nous inviter à repenser les pratiques enseignantes (signalée par 72% des individus). 62% des enseignants ont également identifié comme avantage du *CECRL* le fait qu'il favorise la mobilité de professeurs et étudiants, mais un moindre nombre (38%) a sélectionné l'option qui suggérerait le rôle du *CECRL* dans la convergence de l'enseignement de langues différentes.

Pour établir une liste des inconvénients (Graphique n°3), nous avons puisé dans les nombreuses études publiées sur l'usage du *CECRL*, ainsi que dans notre propre expérience et nos échanges avec des collègues à ce sujet. Les options de réponse étaient : « Le document est trop détaillé et devient donc difficile à maîtriser et à appliquer » ; « Les heures d'apprentissage prévues pour atteindre chaque niveau s'adaptent mal aux structures traditionnelles ».

des licences portugaises » ; « Réorganiser les pratiques et l'évaluation selon le *CECRL* nous prend trop de temps » ; « Le *CECRL* valorise trop les compétences sociolinguistiques et pragmatiques et pas assez la compétence linguistique, essentielle pour l'apprenant universitaire ». Nous constatons que, alors que les répondants ont presque tous indiqué au moins trois avantages du *CECRL* dans la question précédente, ils sont plus réticents lorsqu'il s'agit d'en identifier des inconvénients. 5% des enseignants ont indiqué que le *CECRL* n'avait aucun inconvénient et les autres n'ont en



général choisi qu'un ou deux inconvénients.

Graphique n°3

Des 4 options proposées, la plus choisie a été l'inadéquation entre les heures prévues pour atteindre chaque niveau et la structure traditionnelle des licences portugaises (où chaque Unité d'Enseignement correspond à une durée fixe de 60 heures semestrielles), une option sélectionnée par 60% des répondants. À noter qu'un des enseignants a attribué la responsabilité de ce problème au manque de flexibilité du système universitaire portugais et pas au *CECRL*. La deuxième option la plus choisie a été la valorisation excessive des compétences sociolinguistiques et pragmatiques par rapport aux compétences linguistiques essentielles en contexte universitaire, surtout lors de la formation d'enseignants. Un inconvénient signalé par 45% des répondants. Un autre enseignant a ajouté un inconvénient supplémentaire du *CECRL* : le manque de spécification des attentes grammaticales.

Un des objectifs de notre questionnaire était de vérifier si ces enseignants envisagent le *CECRL* comme un document complexe et difficile à cerner, comme les répondants de l'enquête du Conseil de l'Europe, onze ans plus

tôt. Cette étude concluait que le texte était d'une lecture difficile et que la nouvelle approche qu'il proposait était présentée d'une façon trop complexe, ce qui exigeait la publication d'études complémentaires :

« The first, most frequently raised, is the complexity of the CEFR – both of the text itself found to be very difficult to read as well as of the way the new approach is presented. It is being pointed out that the document requires an in-depth study and that much tutoring work is needed for the users to benefit from it » (*Survey on the use*, 2006, p. 4).

Effectivement, un grand nombre de référentiels et autres ouvrages ont depuis été publiés, dont le seul but était d'explicitier le document, de faciliter sa lecture et, dans certains cas, de suggérer comment il pourrait être mis en place. Pour cerner l'opinion de nos répondants, la liste des inconvénients du *CECRL* comprenait la suggestion que le document était trop détaillé et donc difficile à maîtriser et à appliquer, et qu'il fallait dépenser trop de temps pour réorganiser les pratiques et l'évaluation selon ses principes. Or, les collègues de l'enseignement universitaire portugais semblent ne plus ressentir cet obstacle : ces deux options n'ont été choisies que par 20% et 5% des répondants respectivement. Au long des quinze années d'existence du *CECRL*, sûrement grâce aux formations d'enseignants, aux ouvrages explicatifs et à leur propre expérience sur le terrain, ces enseignants semblent s'être familiarisés avec le document et l'approche qu'il propose.

Le groupe de questions suivant visait à saisir si le *CERCL* a été adopté dans les universités portugaises, et s'il s'agissait d'une adoption effective ou purement de forme. Les deux premières questions de ce groupe demandaient l'opinion des enseignants sur l'adoption du *CECRL* dans leur université. Les réponses montrent que tous les programmes de langues étrangères des universités concernées sont organisés en accord avec le *CECRL*. La question suivante : « à votre avis, cette adoption du *CECRL* a-t-elle été effective (l'applique-t-on effectivement) ou plutôt formelle (on l'évoque sans vraiment l'appliquer) ? », reprenait la problématique annoncée par Beacco et mentionnée au début de cette étude. Or, les réponses sont assez surprenantes. Bien que près de 80% des enseignants considèrent que l'adoption du *CECRL* a été effective dans leur université, et non simplement formelle, ils expriment des réserves. En ayant recours à l'espace-commentaire, 20% des répondants a suggéré que, bien que l'adoption soit effective, il y a des exceptions, puisqu'il y a toujours des collègues qui ne l'appliquent pas vraiment. Peut-être donc que la réalité portugaise ne diffère finalement pas trop du diagnostic établi par Beacco tant en 2007 qu'en 2013.

Les questions suivantes visaient à saisir les modifications apportées par les enseignants eux-mêmes sur leurs pratiques d'enseignement / apprentissage et sur leurs mécanismes d'évaluation. La première « Travaillez-vous avec des matériaux pédagogiques (méthodes, anthologies...) organisés selon

les échelles et les descripteurs établis par le *CECRL* ? » a reçu une seule réponse négative, ce qui ne signifie nullement que l'enseignant n'organise guère ses documents en accord avec le *CECRL*, mais il spécifie dans l'espace-commentaire qu'il utilise des documents authentiques. Dans les commentaires à cette question, les enseignants sont d'ailleurs unanimes à considérer que, si les matériaux didactisés sont essentiels pour les niveaux allant du A1 au B1, à partir de ce dernier ils préfèrent avoir recours à des documents authentiques.

Les trois questions suivantes portaient sur des aspects plus spécifiques de l'adoption du *CECRL* en classe. La première demandait aux répondants d'indiquer s'ils avaient adopté la perspective actionnelle dans leurs pratiques d'enseignement apprentissage. Les enseignants ont répondu positivement à la question, à l'exception d'un seul, qui a spécifié ne pas adopter la perspective actionnelle pour ses apprenants, « de niveau avancé ». Un autre répondant a signalé une difficulté à appliquer la perspective actionnelle dans des groupes trop nombreux d'étudiants.

Les deux questions suivantes concernaient l'évaluation. En effet, dans une étude publiée en 2015 portant sur le contexte français et allemand, on a constaté que « les enseignants ont peu modifié leurs pratiques évaluatives » (Springer, 2015 : 51), qui ne tiennent pas compte de la perspective actionnelle, du « savoir faire » social, auquel le *CECRL* attribue un rôle essentiel. Pour vérifier quelle était la position de nos répondants à ce sujet, notre questionnaire leur demandait d'indiquer les activités langagières évaluées : compréhension orale et écrite, interaction orale et écrite, production orale et écrite. Les répondants ont été unanimes, affirmant les évaluer toutes. Le même résultat a été obtenu pour l'évaluation des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, que tous les enseignants disent évaluer régulièrement. Ceci semble suggérer que, du moins chez les enseignants de français ayant répondu à notre questionnaire, on a la perception que l'adaptation des méthodologies et des instruments d'évaluation aux préceptes du *CECRL* est effective.

Considérations finales

Le grand défi, lors des premières années après la publication du *CECRL*, était de le divulguer et de contribuer à son adoption. Une quinzaine d'années plus tard, le défi par excellence, pour les instances européennes comme pour ceux qui sont sur le terrain, nous semble être de déterminer si son adoption et son application sont effectives, d'identifier d'éventuels problèmes, pour y trouver des solutions. Il y a un manque de mécanismes de vérification de l'application du *CECRL*, surtout dans l'enseignement supérieur où, en général, les enseignants sont plus indépendants.

Notre propos était plus modeste : mener une enquête auprès des enseignants de français au Portugal pour saisir leur perception sur le *CECRL* et son adoption au Portugal. Nos résultats montrent que les 21 enseignants ayant accédé à notre demande ont une opinion positive sur le *CECRL* (tant le document que l'approche qu'il soutient). Ils le disent utile, bien formulé, avec des avantages plutôt que des inconvénients. Ces répondants assurent également bien le connaître et l'appliquer effectivement.

Nous décelons, néanmoins, surtout dans les espaces-commentaires, que quelques difficultés persistent peut-être dans l'application effective du *CECRL* dans l'enseignement universitaire portugais. Bien que les enseignants ayant répondu à notre questionnaire soient d'avis que l'adoption du *CECRL* est effective, ils suggèrent souvent que d'autres collègues ne connaissent pas vraiment – et donc n'appliquent pas effectivement – la nouvelle approche qu'il propose. Ils signalent également des obstacles pratiques, comme la difficulté à adapter l'approche proposée par le *CECRL* à la structure traditionnelle des licences portugaises, notamment à faire coïncider les heures prévues dans le *CECRL* pour atteindre un niveau avec les 60 heures semestrielles prévues pour chaque unité de cours. Appliquer l'approche actionnelle dans des groupes trop nombreux d'étudiants est également une difficulté que ces enseignants disent ressentir. Ils interrogent aussi l'utilité du *CECRL* aux niveaux plus avancés de l'enseignement universitaire, surtout pour la formation d'enseignants de français.

Il nous semble donc qu'il serait important de mettre désormais en place des mesures permettant de saisir de façon systématique les obstacles à un meilleur fonctionnement du *CECRL* dans le système universitaire portugais.

Références bibliographiques

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

Beacco, J.-C. (2013). Du Cadre à la Plate-forme. Des instruments pour l'éducation plurilingue et interculturelle. *Revue japonaise de didactique du français – études didactiques*, 8(1), 5-17.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Springer, C. (2015). Évaluation des compétences en langues : peut-on dépasser les standards ? In M. Watrelot & C. Polzin-Haumann (Eds.), *L'évaluation des compétences langagières*. Politiques, Namur : Presses universitaires de Namur.

Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Synthesis of results (2006). Conseil de l'Europe, (<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>)

ELISABETE MENDES SILVA, DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA, PORTUGAL, CENTRO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, PORTUGAL, esilva@ipb.pt

LUCIANA CABRAL PEREIRA, DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA, PORTUGAL, DEPARTAMENTO DE LETRAS, ARTES E COMUNICAÇÃO, UTAD, PORTUGAL, CITCEM (FLUP), PORTUGAL, cabral.luciana@hotmail.com

O ENSINO DA DIDÁTICA DO INGLÊS NOS MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES NO CONTEXTO DE BOLONHA

ABSTRACT

The main purpose of this article is to reflect upon the importance of English didactics in the Portuguese Masters degrees in the area of teaching English, more specifically in the 2015 approved Master in Teaching English in Primary School, already running in some higher education institutions. In this framework, we will problematise questions related to the syllabus of didactics: what and how to teach. Therefore, within the context of the Bologna Process, in articulation with the CEFR and the “Curricular Goals” system, together with the Ministry of Education guidelines, we intend to assess teaching approaches, strategies, activities and materials set forth for teaching English to children, regarding all four skills. We will also highlight the significant importance of interdisciplinarity enhanced in this Master’s degree aiming at constant dialogue promotion with the actual reality of English teaching within the context of primary schools.

Keywords: English didactics, Bologna Process, “Curricular Goals”, interdisciplinary

RESUMO

Pretende-se com este estudo refletir sobre a importância da Didática do Inglês nos mestrados via ensino na área do inglês, especificamente no mais recente mestrado criado em 2015, o mestrado de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, já em funcionamento em algumas instituições de ensino superior. Neste contexto, problematizaremos questões relacionadas com o programa curricular da didática: o que ensinar e como ensinar. Assim, no contexto do processo de Bolonha, em articulação com o QECRL, e o sistema de metas

curriculares, e o estipulado pelo Ministério da Educação, pretendemos avaliar propostas de abordagens, estratégias, atividades e materiais para o ensino do Inglês para crianças nas suas componentes de compreensão e expressão oral e escrita. Procuraremos ainda evidenciar a importância da interdisciplinaridade neste segundo ciclo de formação e de que modo se deve promover o diálogo entre o ensino superior e a realidade escolar do inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Didática do Inglês, Processo de Bolonha, metas curriculares, interdisciplinaridade

1 INTRODUÇÃO

Desde a implementação do Processo de Bolonha em Portugal em 2007/2008, cumprindo o disposto no DL 74-2006, a formação de professores teve necessariamente que se ajustar a este novo quadro formativo, encontrando o seu espaço no 2º ciclo de formação do ensino superior. De acordo com o DL 43/2007, o requisito para lecionar passava pela obtenção de qualificação profissional conferida pelos mestrados profissionalizantes que constituíam assim o 2.º ciclo de estudos preconizado pelo processo de Bolonha. Por isso mesmo, os mestrados em ensino do inglês e outras línguas estrangeiras (LE), ensino do português e outras línguas estrangeiras (espanhol), surgiram neste enquadramento legal. Contudo, o DL 43/2007 apresentava algumas lacunas na atribuição dos Grupos de Recrutamento (GR), deixando de fora os mestres em ensino do inglês e espanhol no ensino básico, não podendo concorrer ao GR 350 nem ao 330, ainda que tivessem formação no 3.º ciclo do Ensino Básico (EB).

A partir de 2014, o inglês adquire caráter obrigatório no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tal como foi consignado no DL 176/2014. Neste contexto, as didáticas específicas assumiram destaque, tendo sido incluídas no restrito grupo das componentes de formação para a docência, seguindo as indicações do DL 79/2014.

Por conseguinte, como ponto de partida, o presente estudo teve como motivação base averiguar os pontos de contacto existentes entre as orientações curriculares dispostas na documentação legal estipulada pelo contexto do processo de Bolonha nos novos mestrados profissionalizantes e o programa da Didática do Inglês, mais especificamente no novo mestrado em ensino do inglês no 1.º CEB.

Para esse efeito, partimos de uma análise dos documentos reguladores do ensino do inglês no 1.º CEB, nomeadamente, numa lógica de ordem temporal, o *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas* (PGI) (Bento, et al., 2005) e as *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo* (MCI) (Bravo, Cravo

& Duarte, 2014), juntamente com o documento *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo: cadernos de apoio* (Cravo, Bravo & Duarte, 2015a) que inclui uma série de sugestões de estratégias e atividades a implementar em contexto de sala de aula no 1.º CEB.

Muito embora exista um espaço temporal bastante significativo entre estes dois documentos, cremos que o documento mais antigo se revela ainda muito pertinente ou não fosse este constantemente convocado como um dos “textos de referência incontornáveis” (Bravo, Cravo & Duarte, 2014). Para além desses, tivemos ainda em consideração o documento *Metas Curriculares De Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015b), homologado a 31 de julho de 2015 e ainda as diretrizes apontadas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) (Conselho da Europa, 2001).

Resultado de uma análise comparativa do programa de Didática do Inglês para crianças de quatro instituições de ensino superior (IES), pretendemos averiguar se, efetivamente, existe um cumprimento do estipulado pelos documentos supramencionados, realçando diferenças e semelhanças no sentido de evidenciar lacunas e propor soluções.

Além disso, no sentido de poder aferir possíveis problemas no ensino da didática na sua articulação com a realidade escolar do EB, delineámos e aplicámos um questionário que orientou o nosso estudo, servindo de mote para as reflexões finais. Pretendemos com os resultados obtidos neste questionário refletir sobre a importância da Didática do Inglês nos mestrados via ensino na área do inglês, especificamente no mais recente mestrado criado em 2015, o mestrado de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, já em funcionamento em algumas IES. Neste contexto, problematizaremos questões relacionadas com o programa curricular da didática: o que ensinar e como ensinar. Além disso, pretendemos averiguar de que forma o que se aprende na didática se materializa na realidade escolar do ensino básico, em geral, e no 1.º ciclo, em particular, e como esse diálogo pode e deve ser mantido. Apresentaremos aqui os resultados, retirando conclusões que nos permitirão melhorar o programa da Didática do Inglês num constante apelo ao diálogo com a realidade escolar em que esta unidade curricular se concretiza.

2 MESTRADOS PROFISSIONALIZANTES: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES E PROGRAMÁTICAS NA DIDÁTICA DO INGLÊS

A didática traz para dentro dos muros das IES aquilo que são problemas chave, fragilidades ou mesmo sucessos e insucessos do terreno específico da prática docente. Se a didática é uma ciência que especula e que labora meios eficientes quer de aprender quer de ensinar, temos que salvaguardar

a importância que este diálogo entre as escolas/professores/IES significa do ponto de vista da nossa investigação e na melhoria da oferta educativa e da contínua refinação dos programas que permita ir verdadeiramente ao encontro das necessidades reais dos professores. Queremos com isto realçar a ideia de que os programas de didática não estão errados, mas podem, aqui ou ali, correr o risco de, de alguma forma, estarem desfasados da realidade.

Há cada vez mais literatura sobre a didática e o ensino do inglês para crianças (Bozon, 2011; Bozon, 2013; Pim, 2010; Ridell, 2014; MacGrath, 2013 e Spooner & Woodcock, 2013), investigação, publicações¹, novas ideias nesta área e, portanto, os estudos empíricos que se realizam de região para região, dentro e fora do país, avolumam as várias ideias que existem sobre a área específica do inglês e apresentam uma perspetiva mais complexa de práticas e abordagens mais heterogêneas (Halliwell, 1992). Cada vez mais se fortalece a ideia de que uma turma é composta por um conjunto de individualidades distintas entre si, a julgar pelas referências “(...) às necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. (...)” (Bento, et al., 2005, pp. 14, 40), (Bravo, 2015, p. 3), o que constitui, por si só, um desafio e uma necessidade de constante atualização e adaptação.

Justamente, a autora Susan Halliwell, referindo-se às atividades a implementar em contexto de sala de aula (*stirrer/settler*), recomenda algo que contraria as mais comuns abordagens ao ensino de inglês para crianças e sugestões livrescas sobre a mesma matéria: não abusar dos exercícios orais (nos diferentes momentos da aula) face à sua natureza excitante, o que poderá promover comportamentos indesejáveis em sala de aula e, consequentemente, refletir-se numa inevitável aprendizagem pouco ou nada eficaz dos conteúdos de ensino/aprendizagem. O bom senso por parte do professor na seleção das atividades deve constituir o principal mote nas aulas para crianças, como Halliwell salienta:

Stick to your instincts as a teacher. So, you might want to think of a brief ‘settler’ to start off with, even if it isn’t what you would have chosen to do under other circumstances. For example, it can help with a difficult or restless class to start a lesson with something settling and actively occupying like copying out a short list of words which the children are going to use later. (Halliwell, 1992, p. 23)

Perante este cenário, revela-se, portanto, crucial a constante atualização e adaptação dos programas da Didática do Inglês. O facto de ter sido aprovado a nível nacional um mestrado na área do inglês do 1.º ciclo orientado e

¹ Uma pesquisa rápida na internet permite aceder a listas crescentes de publicações na área em destaque, assim como a um conjunto de produções académicas com carácter dissertativo ou de tese de doutoramento.

validado por um discurso autorizado, neste caso a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), incute alguma responsabilização às IES onde o mestrado está a decorrer. Por conseguinte, existe uma responsabilização acrescida de investimento e de investigação e de constante atualização formativa.

2.1 Mestrado em ensino do inglês no 1.º CEB: desafios na conceção do programa da Didática do Inglês para crianças

Partindo de uma análise daquele que se assume como o grande documento regulador do ensino de inglês do 1º CEB em Portugal, *As Metas Curriculares do Inglês do 1º ciclo do EB* homologadas em 2014, assim como os demais documentos que àquele se acrescentaram, por sua vez, como textos de referência incontornável do ponto de vista da elaboração de conteúdos e diretrizes-chave, como, por exemplo, o PGI, de 2005 e o QECRL (Conselho da Europa, 2001), é possível destacar pontos-chave ou indicações relevantes do ponto de vista do ensino e aprendizagem do Inglês do 1º CEB.

Com efeito, do PGI, assumido como “um suporte de prática docente” (Bento, et al., 2005, p. 10), um documento, portanto, inclusivo e não exclusivo, sobressaem alguns aspetos essenciais e recomendações, entre os quais os relativos às propostas de operacionalização curricular que de seguida se enunciam:

- O currículo deve convergir/corresponder para/aos interesses dos alunos; o currículo deve fazer apelo às emoções deste público infantil; o currículo deve estimular o envolvimento ativo, imaginação e criatividade das crianças do 1º CEB; as opções temáticas provêm do “mundo da criança” e abrangem informação cultural sobre países de expressão inglesa, nomeadamente as celebrações e/ou festividades” (Bento, et al., 2005, p. 13);

- Mais se refere que deverão ser criadas condições para que as crianças aprendam “[...] através de todos os seus sentidos. (...)” (Bento *et al.*, 2005, p. 14). As atividades eleitas partem de uma primeira reflexão em torno das “(...) necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. (...)” (Bento, et al., 2005, p. 14);

- A abordagem em contexto de sala de aula incluirá o recurso a “(...) canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto, (...)” (Bento, 2005, p. 14);

- Defende-se um maior destaque a ser dado às atividades da audição e oralidade numa fase inicial (sendo que a leitura e a escrita servirão de apoio). Recomenda-se, também, exercícios que facilitem a memorização, por via de “suportes visuais, auditivos e gestuais” (Bento, et al., 2005, p. 14);

- Destacam-se, ainda, as metodologias de ensino de Resposta Física Total (*Total Physical Response, TPR*) e o Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based*

Learning). Incentiva-se, por conseguinte, o recurso aos distintos padrões organizacionais (trabalho individual, grupo e pares) (Bento, et al., 2005, p. 14);

- Quanto ao tratamento dos temas, dever-se-á partir do particular para o geral, isto é, dos assuntos provenientes do “mundo pessoal da criança” para os assuntos ou temas da família, casa, escola e amigos, entre outros. (Bento, et al., 2005, p. 14).

Entretanto, a partir da leitura do documento *MCI*, homologado em 2014, importantes são também outros aspetos que de algum modo convergem para o documento anteriormente referido, entre outros. Eis alguns desses pontos:

-No término do 4º ano de escolaridade, as crianças deverão atingir o nível A1 segundo o QECRL (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 6);

-Privilegia-se a oralidade e exercícios que partem da “(...) compreensão do oral e da repetição, para as situações simples da interação e de expressão em articulação com a leitura e a escrita. (...)” (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 3);

-Apresentam-se sete domínios de referência: Domínio Intercultural, Léxico e Gramática, Compreensão Oral, Interação Oral, Produção Oral, Leitura e Escrita (Bravo, Cravo & Duarte, 2014, p. 3).

Neste estudo selecionamos os programas de Didática do Inglês para crianças do 1º CEB do Ensino Básico de quatro IES, nomeadamente do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Instituto Politécnico da Guarda (IPG), Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Universidade de Aveiro (UA). A partir de uma leitura rápida dos mesmos programas, fácil será observar que todos apresentam conteúdos bastante similares, pelo que existe uma correspondência geral e linguagem comum. Mais ainda, todos parecem concordar com as diretrizes gerais do ensino de inglês do 1º CEB, tal como surgem definidas a nível dos documentos oficiais e ministeriais acima destacados. Particularmente coincidente é a atenção dedicada ao ponto relativo aos programas reguladores do ensino do inglês do 1º CEB, com destaque para as *Metas Curriculares*, assim como o tópico das competências linguísticas recetivas e produtivas do público infantil e, ainda, das metodologias de ensino e aprendizagem, sendo que na FLUP se destacam as “mais adequadas”, enquanto nas demais instituições referidas apenas se refere os distintos métodos. O tópico das planificações parece um tema igualmente incontornável e surge de modo consensual no âmbito dos últimos assuntos programados em contexto das aulas do Mestrado.

À exceção do programa da UA, os demais programas das Instituições sob análise parecem dedicar atenção e algum espaço de estudo e discussão ao tema da relação aluno-professor/estilos de aprendizagem (IPB) ou

questões atitudinais e motivacionais, de uma forma autónoma (IPG e FLUP), pelo que no programa da UA, tal assunto surge por associação ao das metodologias de ensino e aprendizagem.

Destaque-se, ainda, o facto de o programa da FLUP apresentar um ponto programático por demais referido, por exemplo no documento do PGI de 2005, justamente o da aprendizagem baseada em atividades *Cross-curricular*.

Portanto, a partir da observação e análise deste conjunto de programas, fácil será concluir que a formação docente a nível dos Mestrados de Ensino do Inglês no 1º CEB espelha-se de um modo globalmente coincidente de uma IES para outra, seja a nível politécnico, seja a nível universitário, revelando ainda um comum entendimento e esforço no sentido de chamar ao terreno da formação docente aquelas que são as orientações e recomendações mais relevantes dos documentos oficiais e de apoio à prática docente do Inglês do 1º CEB desde há alguns anos até ao presente.

Oportuno será também destacar a relevante oportunidade formativa resultante da criação no espaço curricular do Mestrado de Ensino de Inglês do 1º CEB da Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança (ESE/IPB) da Unidade Curricular (UC) de Conceção e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino do Inglês do 1º CEB, UC que, aliás, parece de algum modo convergir para uma outra disponível no homólogo Mestrado do IPG: Análise e Desenvolvimento de Materiais para o Ensino do Inglês no 1º CEB. De facto, é com a primeira UC mencionada que temos tido a oportunidade de contactar, ora pelo seu desenho conteudístico, ora pela sua efetiva lecionação. Afigura-se-nos, assim, muito importante que haja no currículo do Mestrado em destaque um espaço letivo amplo dedicado aos temas dos materiais e recursos didáticos e pedagógicos para efeitos de apoio à prática docente e desenvolvimento de atividades várias nos seus distintos domínios, algo que surgirá noutros programas de modo mais restrito, uma vez que se resumirá a um ponto/tema do programa de uma UC e não a uma UC em si mesma. Ora, foram justamente as questões relativas às atividades, estratégias e materiais a implementar em contexto de sala de aula as apontadas como as mais difíceis ou em falta pelos sujeitos inquiridos no nosso questionário, o qual apresentaremos de seguida.

Julgamos que as respostas, pela sua consensualidade relativamente a este ponto do questionário, validarão a nossa discussão e convicção de que a existência de uma UC dedicada aos temas próprios das ferramentas, materiais e atividades a desenvolver no contexto de ensino de inglês do 1º CEB poderá muito bem colmatar a lacuna apontada. Na UC destacada, por exemplo, os nossos mestrandos não só tomam conhecimento das atividades e ferramentas disponíveis em linha para efeitos de desenvolvimento de atividades várias, como experimentam a conceção e produção de

materiais, o que lhes garante um maior domínio destes conteúdos e uma maior autonomia e autoconfiança face a cenários futuros em contexto de ensino e aprendizagem. A perspetivação de uma UC desta natureza no contexto dos mestrados em ensino de inglês também representará, para aqueles profissionais, e outros em vias de profissionalização, uma resposta segura e inequívoca de que as IES estão atentas ao terreno onde laboram, experimentam a didática adquirida e que o diálogo é garantido e de algum modo assegurado.

3 AMOSTRA

No sentido de aferir problemas reais junto da comunidade docente relativamente às mais-valias e fraquezas da Didática do Inglês, elaborou-se um questionário disponibilizado no seguinte endereço: <https://www.surveio.com/survey/d/A8A4G8R2V5S1Q3G8E>.

O questionário é composto por nove perguntas, sendo uma delas a indicação dos GR em que os inquiridos lecionam ou lecionaram. De realçar questões diretamente ligadas à aplicabilidade daquilo que foi aprendido na didática no contexto real de ensino, de que forma a(s) metodologia(s), estratégias, atividades apresentadas e seguidas na didática se revelaram importantes na preparação do futuro professor de língua inglesa no ensino básico, com especial destaque para o inglês do 1º CEB. Note-se que, ainda que o GR 120 tenha apenas entrado em vigor este ano letivo 2015/2016, o questionário foi aplicado, na sua larga maioria, a docentes que detêm o Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico, em funcionamento em várias IES, nomeadamente na ESE-IPB, na Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESE-IPCB) e na Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) até 2014.

Por conseguinte, os inquiridos, alguns dos quais se encontram a lecionar no GR 120, tiveram na Didática do Inglês alguma formação para o 1º CEB. Alguns dos inquiridos realizaram o complemento de formação de ensino do inglês para o 1º CEB. De realçar que todos estes docentes detinham já uma licenciatura via ensino em inglês e outra língua (português, francês e alemão) pelo que haviam já tido contacto com a Didática do Inglês antes da entrada em vigor em Portugal do Processo de Bolonha.

4 RESULTADOS E SUA ANÁLISE

Dos dezassete docentes que preencheram o questionário, doze lecionam atualmente no GR 120, tendo, no entanto, experiência em outros GR, nomeadamente o 330. Como já explicámos, isto deve-se ao facto de os docentes do GR 120 deterem uma licenciatura via ensino em inglês no

ensino básico e secundário. Posteriormente, realizaram o mestrado em ensino do inglês e outra língua (e.g. espanhol) no ensino básico. 9 docentes têm ou tiveram experiência em centros de língua e centros de formação. Consideramos que este número de docentes se revela já bastante expressivo para podermos retirar algumas ilações, mantendo, contudo, o questionário em linha aberto no sentido de alargar o número de respostas, para que possamos atender às necessidades reais dos docentes no terreno do ensino do inglês no 1º CEB. Projeta-se assim um trabalho futuro.

Quando questionados sobre a relevância e o impacto que a Didática do Inglês teve no GR que lecionam (120 e/ou outros), 70,6 % dos inquiridos atribuem manifesta importância à didática uma vez que aprenderam novas estratégias e atividades originais. Apenas 23,4% consideraram a didática razoavelmente importante e apenas 5,9% lembraram conceitos e atividades que já conheciam, tal como a figura 1 ilustra:

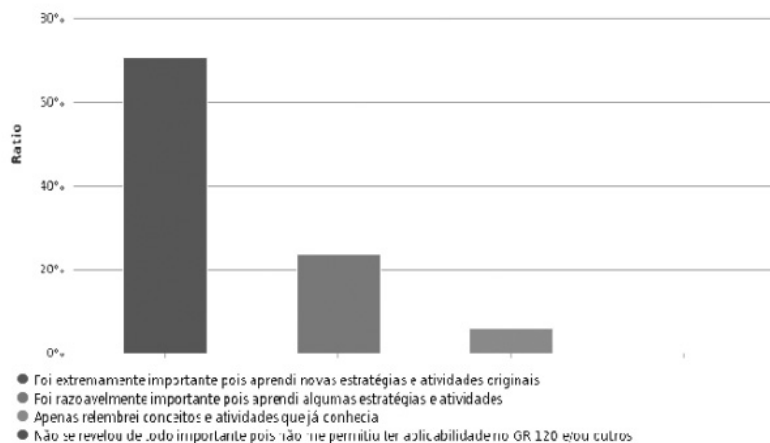


Figura 1. De que forma o que aprendeu na Didática do Inglês se revelou importante no GR que leciona (120/ou outro)?

Na sua maioria (82,4%), os inquiridos reconhecem a importância de todas as competências linguísticas (ou macrocapacidades) desenvolvidas na Didática do Inglês e da sua aplicabilidade em contexto das suas aulas.

Contudo, de realçar o destaque conferido à expressão oral que atingiu 11,8% das respostas, como se pode comprovar na figura 2:

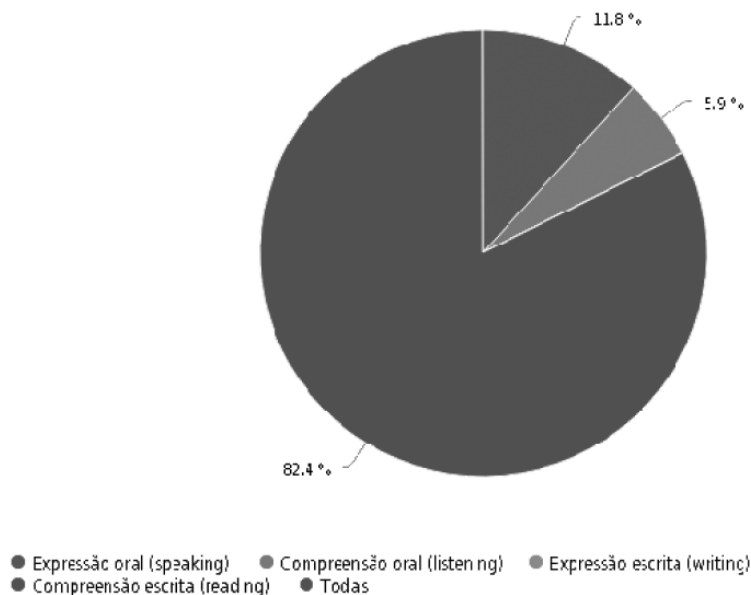


Figura 2. Que macrocapacidades trabalhou mais na Didática do Inglês?

Os docentes seguem portanto o preceituado nos programas curriculares que obedecem às diretrizes dos documentos legais para o efeito. Em relação ao tipo de metodologia usada na sala de aula, 94,1% acreditam que seguem a abordagem comunicativa, atribuindo igualmente alguma importância ao método audiolingual (17,6%) e ao método Resposta Física Total (23,5%), justificando a escolha da seguinte forma:

De um modo geral, a abordagem comunicativa é a mais usada. No entanto, a TPR é mais adequada para as crianças e, pelo contrário, com os mais velhos, o método audiolingual pode ser mais útil e eficaz para a aprendizagem de alguns conteúdos

Um outro inquirido respondeu:

A abordagem comunicativa fomenta a aprendizagem do Inglês com um propósito, o que motiva mais o aprendiz. A Resposta Física Total motiva os Young Learners e permite uma mudança de ritmo e melhor memorização de conteúdos, extremamente benéficos para a aprendizagem.

Uma outra resposta justifica o uso de várias metodologias, atribuindo igualmente primazia ao ensino baseado em tarefas (*Task-based Learning*) e ao método Resposta Física Total:

Importa referir que apliquei não só a TBL mas também a TPR, aliás de acordo com o estudado em Didática, Dr. Asher sugere a associação de métodos e técnicas. A aplicabilidade das metodologias mencionadas deve-se essencialmente ao facto de querer proporcionar aos YL um ambiente "stress-free", condição importante para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira e de objetivamente pretender levar os alunos a aperceberem-se que ao realizar as tarefas solicitadas estão a aprender a aprender. De salientar, ainda, que os YL são entusiastas relativamente às suas aprendizagens; aprendem melhor quando têm prazer no que estão a fazer; gostam de saber que o que estão a fazer é trabalho "à séria" e que o seu poder de concentração e atenção é reduzido.

De acordo com Scrivener (2011), os docentes acreditam que aplicam de uma forma imediata e quase instintiva a abordagem comunicativa (AC), seguindo o que aprenderam na didática e de acordo com a literatura e estudos mais recentes na área do ensino das metodologias nas línguas estrangeiras. No entanto, segundo o autor, esta abordagem é mal aplicada porque não é compreendida da forma mais correta. O autor aponta assim para duas versões desta abordagem que não são seguidas na íntegra. Por um lado, a versão forte da abordagem comunicativa (AC) que defende a aprendizagem comunicativa e autónoma em que os alunos devem ser orientados intuitivamente para tarefas específicas e com significado, por outro, na versão fraca, os alunos aprendem através de uma larga variedade de atividades, exercícios e de formas de estudo. Muitos dos manuais atuais refletem esta versão.

Contudo, o que a didática diz é que o professor não pode ter uma abordagem abusiva dos manuais. O livro não deve ser o objeto de ensino em si. Portanto, deve o professor complementá-los com atividades que vão ao encontro dos estilos de aprendizagem dos alunos. Esta premissa faz com que o professor selecione e adeque as metodologias de ensino/aprendizagem à turma.

Conclui-se assim que, ainda que a abordagem comunicativa seja aquela que os docentes indiquem como a mais usada, existem outros métodos que se revelam, em certas situações, mediante os tipos de aprendentes e as situações de aprendizagem, mais profícuas e sustentáveis, tais como o método audiolingual para níveis iniciais ou o TPR para crianças, como, aliás, algumas respostas no inquérito igualmente sustentam.

Quando solicitados para apontar algumas dificuldades/lacunas pedagógicas que sentem/sentiram durante o exercício de funções de docência no GR 120 que poderiam ter sido colmatadas na didática, mas que não foram, 35,3% indicaram a necessidade de terem aprendido mais atividades,

estratégias e materiais adequados ao nível de ensino da faixa etária dos alunos. Na nossa perspetiva, esta demanda deve-se ao facto de os docentes estarem a lecionar pela primeira vez no GR120. Ainda que muitos tenham realizado a Prática de Ensino Supervisionada neste ciclo ou tenham tido alguma experiência aquando das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), continuam a solicitar mais formas às quais possam recorrer para manter o processo ensino/aprendizagem dinâmico, atualizado e variado, como, aliás, preconizam e recomendam os documentos de orientação programática já indicados, nomeadamente no Programa de Generalização do ensino do inglês no 1.º CEB.

17,6% *ex-aequo* dos inquiridos consideram que deveriam ter tido mais esclarecimentos legais e deveriam ter analisado e comparado mais manuais. Este pedido de mais enquadramento legal sugere-nos a existência de alguma confusão legal que suscita grandes dúvidas e/ou desconhecimento em relação ao que é apontado na lei e nos documentos emanados do ME. Esses mesmos constituem referenciais no que diz respeito às linhas orientadoras do programa curricular do inglês nos três ciclos do EB, bem como sugerem um manancial de atividades e de endereços eletrónicos que podem e devem ser usados na aula de inglês. Obviamente que isto não inibe o facto de o docente recorrer a outra bibliografia que se revela igualmente criativa, dinâmica e enriquecedora no ensino/aprendizagem do inglês. Apontamos como sugestões: Medgyes (2002); Rinvolutri (2002); Slattery & Willis (2001); Ur & Wright (1992); e Wright (2006).

Quando questionados sobre formas de atuação no sentido de promover o diálogo entre as IES e as escolas do 1.º CEB, 76,5% dos inquiridos destacaram as ações conjuntas realizadas pelas escolas de 1.º CEB e as IES, expressas, por exemplo, em palestras, conta-contos e oficinas de trabalho. 52,9% dos inquiridos consideram importante a realização de ações de formação pelas IES no sentido de manter a atualização de conhecimentos.

Cabe, portanto, às IES fomentar esta relação dialógica com vista a manter um conhecimento real das escolas e garantir a perene troca de experiências para fins de uma constante atualização e refinação da oferta educativa nos seus espaços, evitando o seu desfasamento ou inadequação à realidade que a convoca e a ela recorre.

5 CONCLUSÕES

Do nosso estudo e análise é possível, assim, avançar com algumas conclusões significativas, tal como de seguida destacamos. Com efeito, gostaríamos de realçar a evidência ou existência de uma relação dialógica entre documentação legal e o programa curricular da Didática do Inglês (para crianças), a julgar pelos programas de Didática de Inglês para crianças

dos Mestrados em Ensino de Inglês das quatro IES analisadas. Mais ainda, constatámos que os profissionais do ensino consideram a Didática do Inglês como crucial no seu percurso académico e profissional (prática letiva), tendo desenvolvido competências linguísticas e metalinguísticas que lhes permitiram atuar de uma forma mais profícua e consentânea com a realidade escolar do EB. Tal reação positiva não invalida, porém, que os mesmos profissionais sintam falta de continuamente manterem os seus conhecimentos atualizados, solicitando mais propostas de estratégias e atividades para crianças, com destaque para as atividades apelativas e adequadas a elas. Desta forma, destacámos igualmente a importância de uma UC como Conceção e Produção de Materiais Didáticos para o Ensino do Inglês no 1.º CEB que, em contínua articulação da Didática do Inglês para crianças, garante uma oferta educativa mais sustentada na formação dos nossos mestrandos

Entretanto, foi possível destacar a abordagem do CLIL e a educação intercultural para crianças como uma área que deverá merecer uma atenção e presença cada vez maiores e contínua. Note-se, porém, que a abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL) ainda não está devidamente generalizada, pelo que será necessário haver mais formação para os mestrandos sobre este domínio específico a fim de determinar a sua mais-valia e oportunidade na formação docente. Contudo, as escolas do 1.º CEB devem igualmente acompanhar este processo de formação e sensibilização, recebendo de uma forma aberta as propostas sugeridas pelas IES, investindo, portanto, de uma forma consciente nesta nova perspetiva de ensino.

Por conseguinte, e concluindo, gostaríamos de sublinhar a necessidade cada vez mais urgente de manter o diálogo entre as IES e as escolas de ensino básico e secundário, especificamente no contexto de 1.º CEB, através de ações conjuntas, ações de formação, entre outras. Desta forma acreditamos ser possível garantir uma melhor qualidade formativa e adequação à realidade escolar em causa, pelo que este trabalho procurou já de alguma forma constituir-se como uma tentativa de manter esse diálogo com os profissionais de ensino que atuam no terreno e os demais que trabalham nas IES.

Referências Bibliográficas

Bento, C., Coelho, R. Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bozon, A. (2013). *EFL Olympics: Exciting Games, Activities and Ideas for Teaching ESL and EFL Classes and English Camps to Children and Young Learners*. s/l: Crazy Chopstick Publications.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015a). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo: cadernos de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015b). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Conselho da Europa & Edições ASA.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

MacGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury.

Medgyes, P. (2002). *Humour in the Classroom*. (Consultant and Editor) Penny Ur. Cambridge: CUP.

Pim, C. (2010). *How to Support Children Learning English as an Additional Language*. Whitestone, New York: LDA.

Ridell, D. (2014). *Teach English as a Foreign Language, Teach Yourself*. London: Hodder Education.

Rinvoluceri, M. (2002). *Humanising your Coursebook: Activities to Bring your Classroom to Life*. Professional Perspectives. Peaslake, Surrey: Delta Teacher Development Series.

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. (Series Editor) Adrian Underhill. Oxford: Macmillan.

Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A Handbook of activities & Classroom language*. Oxford: Oxford University Press.

Spooner, L. & Woodcock, J. (2013). *Teaching Children to Listen: A practical approach to developing children's listening skills*. London: Bloomsbury.

Ur, P. & Wright, A. (1992). *Five-minute Activities. A Resource Book*. Series Editor Scott Thornbury. Cambridge: CUP.

Wright, A. et al. (2006). *Games for Language Teaching*. Cambridge: CUP.

CENTRE DE RESSOURCES: INITIATION À L'AUTONOMIE EN LMD

ABSTRACT

Set in Tunisian universities as part of the PREF-SUP project, and functioning for the most part since 2008/2009, the Resource Centers are a new educational adventure coinciding with the adoption of the LMD system in Tunisia. The implementation of these self-directed learning centers is one of the main components of the reform of French studies curricula, including French for Specific Purposes or as an Educational Language, based on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

This experience was a challenge for both teachers and learners: they have all had to deal with new concepts such as « advising », « individual path », « autonomy », « goals », etc., around which we build our thinking, since they involve difficulties in understanding and integration.

Our research will focus on one of the RC mentioned above, located in the Institute of Applied Humanities of Zaghouan (University of Tunis). We will describe and explain its operation system, learning protocol including assessment approach, and the problems we have had to face especially in making learners set their own didactic goals.

Keywords: « Licence appliquée » (professional bachelor degree), Tunisia, Resource Centers, self-directed learning, Goals, PrefSup

RÉSUMÉ

Installés dans les universités tunisiennes dans le cadre du projet PREF-SUP et opérationnels pour leur majorité depuis 2008/2009, les Centres de Ressources (formation autodirigée) sont une nouvelle aventure didactique

coïncidant avec l'adoption du système LMD en Tunisie et l'intégration dans la réforme de l'enseignement de, et par le français de quelques aspects du Cadre Européen Commun de Référence. Cette expérience représente un défi autant pour les enseignants que pour les apprenants : ils doivent faire face à de nouveaux concepts tels que « le conseil », « les parcours individuel », « l'autonomie », « les objectifs » etc., autour desquels nous construisons notre réflexion, pour ce qu'ils posent des difficultés de compréhension et d'intégration.

Notre recherche portera sur l'un des CR, celui de l'ISEAH Zaghouan, dont nous présenterons le fonctionnement, du protocole d'apprentissage au système d'évaluation, et les problématiques qui s'en dégagent, notamment la détermination des objectifs par l'apprenant.

Mots-clés: Licence appliquée, Tunisie, Centre de Ressources, autoformation, objectifs, PrefSup

La mise en place du LMD (2006) est précédée d'un nombre d'actions préparatoires importantes notamment des études de diagnostic. Un de ces diagnostics porte sur l'évaluation du français en Tunisie (son statut, son rôle, son enseignement) avec le rapport de juin 2004 intitulé « L'enseignement du français et en français dans l'enseignement supérieur tunisien : état des lieux et perspectives »¹ lancé à l'initiative du Ministère de l'Enseignement Supérieur en collaboration avec le CIEP. Les résultats du test TCF ont montré que les compétences des étudiants à l'université tunisienne étaient en deçà des compétences nécessaires permettant de suivre une formation en et du français (pour les bacheliers et les étudiants de 1ère et 2ème année). « *En effet, les évaluations des acquis des étudiants ont témoigné d'un déficit préjudiciable à la qualité de l'appropriation des contenus littéraires et culturels dans les départements de français, à l'accès aux savoirs scientifiques et techniques dans les autres filières et surtout aux usages professionnels de cette langue dans les secteurs de l'entreprise.* » (Miled, 2016). Ce constat, officiellement établi en 2004 (rapport susmentionné), a entraîné la mise en place d'une action nationale pour la réforme de l'enseignement du et en français, notamment au supérieur.

Le même rapport a préconisé quelques changements et formulé quelques recommandations notamment sur :

- ✓ l'articulation compétences / contenus (langagiers, littéraires et civilisationnels) dans la mise en place des programmes ; l'adéquation de ces programmes avec le niveau et le profil réel des étudiants ;

¹ Rapport élaboré par P. Frantz, B. Harmegnies, M. Khémiri, M. Ksouri, P. Martinez, M. Miled.

- ✓ le renforcement de la formation en didactique ;
- ✓ l'évaluation formative et son rôle dans la formation par opposition à l'évaluation certificative ainsi que la valorisation de l'évaluation à l'oral ;
- ✓ la création et la mise en place de centres de ressources et de médiathèques.

C'est dans ce contexte que le LMD fait son entrée dans les universités tunisiennes, notamment dans les filières de langues, française notamment, et que le « Projet de rénovation de l'enseignement du français et en français dans le supérieur » (PREFSUP) contribue à mettre en place les Centres de Ressources dans onze universités tunisiennes avec tout le protocole didactique et méthodologique que cet « environnement » d'apprentissage implique.

1-LMD:

1.1 - mise en place en Tunisie :

Le système LMD, ses modalités d'enseignement et d'évaluation, a installé de nouveaux savoir-faire et notamment une méthodologie de préparation de cours différente et avec des outils plus ou moins efficaces :

- ✓ mise en place de nouvelles maquettes, de fiches descriptives des cours et des unités d'enseignement (UE) qui fixent les objectifs, les prérequis, les volumes horaires, les contenus, les outils et méthodes pédagogiques, etc. ;
- ✓ élaboration d'un référentiel de langue² et mise en place de nouvelles méthodes de travail avec de nouveaux outils pédagogiques comme dans les Centres de Ressources, avec des méthodes et des manuels se basant sur les compétences / approches par compétences et sur le développement de savoirs mais aussi de savoir-faire ;
- ✓ désignation d'une commission sectorielle qui veille sur le bon fonctionnement de ces nouvelles licences, qui en valide le contenu et les programmes et qui oriente les enseignants dans cette nouvelle réforme ;
- ✓ renforcement des formations doctorales en didactique et qui continuent d'être dispensées à l'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue ;
- ✓ formation et suivi des nouvelles recrues de l'enseignement supérieur avec un programme de séminaires nationaux obligatoires qui prépare les nouvelles recrues de l'enseignement supérieur à leur métier d'enseignant.

Autant de nouvelles traditions fortement liées à la réforme LMD et au projet de rénovation PREFSUP.

1.2 - licence appliquée :

Les licences appliquées sont créées pour assurer une meilleure employabilité des étudiants des filières des langues (français, anglais, italien,

² Bacha, J., Ben Rejeb, B. et Miled, M. (2008). *Le référentiel des compétences en langue pour les années L1/L2/L3*.

etc.). Le parcours dans ces licences s'inscrit dans le système LMD avec toutes les particularités et toutes les modalités qui lui sont attenantes : mêmes exigences en termes de définitions des UE, de prérequis et d'objectifs.

Un tronc commun avec la licence fondamentale (porté par les unités de langue et de littérature) est toutefois maintenu en première année pour assurer une passerelle qui permettrait aux étudiants de passer de la licence appliquée à la licence fondamentale et *vice versa*. Les unités spécifiques et transversales, quant à elles, portent la spécialité.

Les licences appliquées, encouragées et soutenues par le projet conjoint PREFSUP, se sont présentées comme une solution au problème de chômage des littéraires en formant des spécialistes en langue destinés à intégrer des univers professionnels autres que celui de l'enseignement.

C'est dans ce contexte que l'ISEAH de Zaghouan a été créé en 2006 / 2007. C'est un institut sous la tutelle de l'Université de Tunis situé à 60 km au sud de la capitale qui compte pour l'année universitaire en cours⁴ 242 étudiants entre francisants et anglicistes - dont 89 en français (44 étudiants en première année, 26 en deuxième et 19 en troisième). Pour y accéder, il faut réussir au baccalauréat (section Lettres, Sciences, Mathématiques...).

L'objectif de la filière est de former des personnes « polyvalentes », capables de s'insérer rapidement dans une entreprise et d'accomplir, en français, des tâches liées à la gestion, la comptabilité, la finance, le e-commerce, le secrétariat-bureautique, donc à la spécialité « français appliqué à l'économie et à l'administration ». Les enseignements dispensés tiennent compte de cette double casquette :

- ✓ En première année (L1) - une consolidation des acquis puis - en L2 et L3 - un enrichissement de ces acquis en langue, littérature et civilisation
- ✓ Une « professionnalisation » progressive avec l'insertion de contenus spécialisés à partir de la deuxième année (L2) (culture de l'entreprise, gestion, marketing, comptabilité, e-commerce etc.).

Les cours sont en majeure partie dispensés en travaux dirigés (TD). Les étudiants ont à leur disposition la bibliothèque et le Centre de Ressources. L'évaluation se fait suivant deux modalités : évaluation en contrôle continu tout au long du semestre (20% test, 80% devoir surveillé) et en régime mixte (30% test et DS, 70% examen semestriel lors d'une semaine bloquée).

⁴ Année universitaire 2015-2016.

Enfin il convient de souligner, et cela part d'un constat, que la filière connaît des abandons dus en partie aux difficultés de poursuivre les études en français. L'institut n'a pas établi de chiffres précis à ce sujet : nous pouvons juste confirmer que le taux est assez important et qu'un 1/2 groupe de 12 à 15 étudiants, en début d'année, se retrouve parfois, au deuxième semestre, avec la moitié de son effectif.

1.3 - Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) :

Le CECR de langue a joué un rôle très important : il a fortement inspiré le *Référentiel de compétences et de formation en langue* et un référentiel de compétences en FOS (français sur objectifs spécifiques pour les étudiants ingénieurs : *Techniques de communication* (2009) et bon nombre de tests de positionnement.

Désormais, en s'appuyant sur les compétences décrites aux différents niveaux pour évaluer les pré-requis, les profils de sortie et pour déterminer les objectifs et contenus des cours selon les niveaux L1, L2 et L3 de la licence. Les niveaux de compétences A1/ A2, B1/ B2 et C1/ C2 font désormais partie du jargon des enseignants ; mais ce ne fut pas toujours le cas. C'est grâce aux différentes formations dispensées par les universités pour outiller les enseignants et les aider à intégrer des notions nouvelles (UE, modules, objectifs, fiches descriptives) et grâce au projet PREFSUP qui a fédéré durant 3 ans les efforts et les attentions de toutes les universités dispensant un enseignement de langue française et de français spécialisé, ces niveaux de compétences décrits par le CECR sont devenus des outils pédagogiques à part entière, auxquels se réfèrent souvent les enseignants pour parler de leurs étudiants, de leur cours, de leurs choix pédagogiques et pour fixer des objectifs, concevoir des cours, choisir des méthodes et des manuels et évaluer les compétences.

1.4 - PREFSUP :

Après un projet de rénovation du secondaire (PREF- SET, 2002), démarre en 2007 et pour trois ans le « Projet de rénovation de l'enseignement du français et en français dans le supérieur » (PREFSUP), projet conjoint tuniso-français financé par le « Fonds de solidarité prioritaire » (FSP) et visant à « remédier à ces insuffisances qui représentent un handicap dans l'acquisition d'un enseignement de qualité dans les départements de français et dans les autres filières se servant du français » (Miled, 2016) et à appuyer qualitativement la réforme LMD notamment par une « remise à niveau et à jour » des enseignants et par la mise en place de Centres de Ressources et d'autoformation modernes, équipés d'outils pédagogiques nouveaux et attrayants. Le projet apporte donc son aide aux filières fondamentales, aux

filières d'excellence (dispensant un enseignement du français) et aux filières appliquées en émergence.

Dans le cadre de ce projet, des initiatives innovantes de création d'outils pédagogiques ont vu le jour, notamment le *Référentiel des compétences en langue* (2008) suivi du *Référentiel de formation pour LI* (2010), du référentiel FOS et, bien entendu la mise en place des différents Centres de Ressources.

2 - CR DE L'ISEAH DE ZAGHOUAN :

Ce Centre de Ressources a été mis en place à la rentrée universitaire 2008/2009, dans le cadre du projet PREFSUP, et ce en même temps que 10 autres centres. Le cours optionnel de « perfectionnement autodirigé en langue » y est assuré depuis lors mais avec des modalités de fonctionnement particulières : au départ, l'espace centre devait être un espace d'autoformation libre où l'étudiant viendrait de lui-même demander l'aide d'un conseiller afin de remédier à ses lacunes langagières, mais pour des raisons institutionnelles, ce projet a été quelque peu modifié et adapté aux exigences officielles.

Pour assurer le bon fonctionnement de ce centre, nous avons opté pour une démarche personnelle qui tient compte et des contraintes institutionnelles, ministérielles, et de nos spécificités et contraintes propres (à L'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghoun).

Nous avons commencé ce « cours optionnel » avec deux conseillères (dont moi-même). Nous l'avons assuré pour un demi-groupe (8 à 10 étudiants) chacune. Notre effectif n'a cessé de changer depuis sans jamais dépasser 4 conseillers, pour des raisons d'indisponibilité d'enseignants (problème de sédentarisation des enseignants dans les établissements de province).

Nous disposons de ressources documentaires variées (ouvrages dont des méthodes d'apprentissage et d'auto-apprentissage, des usuels, des BD, CD, CD-Rom et cassettes accompagnant méthodes et manuels, DVD, Périodiques), en plus d'une douzaine d'ordinateurs et d'une connexion ADSL.

En dehors des heures de cours de la matière optionnelle CR, tous les étudiants de l'ISEAH de Zaghoun ont accès au Centre et peuvent utiliser les différentes ressources mises à leur disposition. Le nombre d'utilisateurs varie entre 10 et 20 étudiants par jour.

2.1 - Fonctionnement et Protocole d'apprentissage

Différentes étapes ont été nécessaires pour la mise en place de ce cours, notamment :

Une phase de familiarisation et d'explication :

- ✓ la présentation du CR, des différents espaces, des différentes ressources, du fonctionnement du centre, du principe d'entretien de conseil et de l'outil pédagogique « carnet de bord » ;

- ✓ l'explication des notions-clés telles que l'autoformation, l'autoévaluation, l'objectif d'apprentissage. Il a fallu amener les étudiants à prendre conscience que dans ce nouvel espace d'apprentissage, leur statut est quelque peu différent de celui d'un apprenant classique.

Des séances d'entretien collectif :

À partir d'une réflexion individuelle sur leur propre maîtrise de la langue (en termes simples de points forts et de points faibles), nous avons réalisé un assemblage des différents points identifiés par les étudiants et susceptibles de constituer des objectifs d'apprentissage. Ce travail collaboratif a permis :

- ✓ De compléter les réflexions des uns et des autres sur leur maîtrise de la langue et en termes d'objectifs d'apprentissage ;
- ✓ De faire ressurgir des points de rencontre entre les étudiants et de souligner les possibilités d'une collaboration à un moment ou un autre du parcours d'apprentissage ;
- ✓ De constituer une base d'objectifs à retravailler et à compléter par une réflexion continue en cours d'apprentissage.

La constitution du parcours individuel et les séances d'entretien individuel :

Suite à l'entretien collectif, les étudiants étaient invités à réfléchir sur la manière de réaliser leurs objectifs c'est-à-dire de réfléchir à la façon d'apprendre, aux outils qu'il faudrait utiliser, au rythme du travail, au temps qu'ils consacraient à la réalisation de chaque objectif, à leurs stratégies d'apprentissage, etc. Les objectifs ont été classés en termes de priorité et de besoin imminent, surtout personnel.

La durée des premiers entretiens variaient entre 30 et 45 minutes. Au cas par cas, la conseillère assurait le suivi (« fiche de suivi » pour chaque étudiant) et la mise au point de l'état d'avancement de l'apprenant : réflexion sur les objectifs, méthodes de travail, utilisation des ressources, etc. Les étudiants retravaillaient leurs objectifs.

Une séance de mise en lien avec les objectifs institutionnels : (tels que décrits dans la fiche descriptive de l'unité optionnelle)

Cette séance a permis de regrouper tout le travail de réflexion personnelle effectué par les apprenants et de l'inscrire dans son cadre institutionnel de cours optionnel. Désormais, l'étudiant devra conjuguer avec ses besoins, ses objectifs, ses priorités, etc., mais aussi avec les contraintes institutionnelles se traduisant en impératifs d'objectifs à atteindre en fin de parcours semestriel, et en système d'évaluation en contrôle continu.

Un fonctionnement évolutif :

Chaque étudiant a droit à un entretien de conseil toutes les 2 semaines. Cette fréquence est modulée selon les besoins des étudiants. Le conseiller est toujours disponible, pendant comme en dehors du cours, pour répondre

aux différentes questions des apprenants. Au fur et à mesure, des canaux d'échanges se sont créés entre le cours CR et les autres cours dispensés pour les étudiants de première année (notamment pour les cours de morphosyntaxe, textes et contextes, expression orale, expression écrite). Il en résulte un enrichissement et un travail continu de réflexion sur les objectifs, les outils d'apprentissage, l'autoévaluation, etc.

2.2 - Outils pédagogiques :

Pour assurer ce cours qui n'en est pas un dans la conception classique du terme, nous (c'est-à-dire les conseillers) utilisons les outils suivants :

Test de « détermination des objectifs » :

Grâce à ce test élaboré par l'équipe « CRAPEL » de Nancy⁵, les étudiants peuvent se fixer des objectifs liés à des situations de communication concrètes et courantes. Ils évaluent leur niveau de maîtrise ou de connaissance de la compétence communicationnelle en question (se donnent une note de 0 à 5) et fixent aussi le degré d'importance qu'ils accordent à l'apprentissage de la compétence en question (-, 0, +).

« Fiche modèle pour le carnet de bord » :

Distribuée au cours de la première séance, cette fiche met l'accent sur l'importance de tenir un carnet de bord à jour et complet. Cette fiche signale les éléments importants que l'apprenant doit marquer dans son carnet chaque fois qu'il entame une séance et un nouvel « objectif », à savoir pour chaque séance : la date, l'objectif(s) fixé(s), l'heure à laquelle il le commence et l'heure à laquelle il finit ou choisit d'arrêter de le travailler (pour passer à autre chose), les outils/ méthodes utilisés (titre, niveau), la nature du travail (seul, en binôme, en équipe), le contenu, la correction et l'évaluation (1 point par bonne réponse sur le total des réponses à donner) et pour finir, à la fin de chaque séance, répondre à quelques questions d'évaluation et de planification:

- ✓ La séance s'est-elle bien passée ? Pourquoi ?
- ✓ Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Comment les avez-vous surmontées ?
- ✓ Que comptez-vous faire pour la prochaine séance ?

Le conseiller tient compte de l'importance de la phase de réflexion et du bilan à la fin de chaque séance et accorde aux étudiants le temps de cette réflexion (il leur laisse quelques minutes à la fin de la séance pour effectuer ce travail et réfléchir sur le déroulement de la séance).

Le travail à partir de tâches et sur projet :

Il s'agit de conversations, de simulations et de jeux de rôles, de débats, de présentations, etc., lors desquels l'étudiant, seul ou en binôme, va « travailler

⁵ Les conseillers des différents centres ont suivi des formations au CRAPEL de Nancy.

» un ou 2 objectifs (reliés) qu'il intègre dans une perspective (plus générale) de partage d'expérience et de compétences. Le produit de ce travail est non seulement consigné dans le carnet de bord et discuté avec le conseiller, mais aussi partagé avec les autres étudiants à qui il est « soumis » pour évaluation et critique et qu'ils peuvent étudier à leur tour mais de manière personnelle bien sûr (au conseiller de s'en assurer lors des entretiens de conseils par exemple).

Une « sitographie » :

Elle est proposée par le conseiller quand il voit que ses étudiants s'intéressent à l'outil internet et à ce qu'il peut offrir. Cette liste est complétée par les résultats des recherches des étudiants eux-mêmes qui sont invités à signaler les sites qu'ils trouvent intéressants à leurs camarades et à leur conseiller.

Test d'évaluation et de positionnement-placement :

Au début de l'année universitaire, les nouveaux étudiants passent un test d'évaluation qui permet - outre le fait de connaître le profil d'entrée de nos étudiants - de créer des groupes homogènes en première année. Cette « tradition » a été soutenue et perpétuée par la suite avec la mise en place, au sein de l'institut, du Centre de Ressources. Nous avons élaboré, jusque-là, deux tests inspirés du DELF et dans lesquels nous évaluons les acquis dans les différentes compétences et à différents niveaux (A2, B1, B2). Il s'agit de l' :

- ✓ Évaluation de la compréhension écrite / orale : avec des questions à choix multiples, vrai /faux, des phrases ou des paragraphes à compléter par le mot ou la proposition qui convient (choix), *etc.* Les textes sont différents et variés, de longueur et de degrés de complexité différents ;
- ✓ Evaluation de la langue : avec des exercices de grammaire, de conjugaison, de morphologie et de dérivation, ainsi que des questions de vocabulaire (sens, synonymie/ antonymie) ;
- ✓ Evaluation de l'expression écrite : sujet de la vie quotidienne, avec une petite exigence formelle (la lettre, par exemple) ;
- ✓ Evaluation de l'expression orale : avec un sujet (d'opinion) tiré au sort par l'étudiant et préparé pendant une dizaine de minutes. Toutefois, cette évaluation trop contraignante a été laissée de côté.

Ce test permet au conseiller de mieux connaître le profil de l'apprenant vu que tous les étudiants inscrits dans le module d'auto-perfectionnement au centre sont censés l'avoir passé en début d'année.

2.3 - Système d'évaluation :

Vu la nature peu conventionnelle de ce type de cours, nous avons pensé mettre en place un système d'évaluation qui tient compte de ce paramètre et qui s'inscrit surtout dans la continuité et la logique du fonctionnement

d'un centre de ressources et, surtout, dans la continuité et la logique des principes « d'auto-apprentissage » et de « formation à l'autoformation ». Il s'agit, pour nous, d'une évaluation qui respecterait les parcours individuels d'apprentissage et la diversité des rythmes, des besoins, des stratégies, des priorités, etc.

Nous avons alors identifié quatre grands critères d'évaluation :

- ✓ les objectifs : définis en début d'année, ils sont continuellement rediscutés et retravaillés au fil du parcours. Ils sont, de surcroît, enrichis par les besoins ressentis dans les autres cours. Cette capacité qu'acquièrent les étudiants à « déterminer » leurs propres besoins est au centre de notre action ;
- ✓ les activités d'apprentissage : il s'agit là de la capacité de réinvestir une ou des démarche(s) déjà rencontrée(s) ou à en trouver d'autres pour optimiser et réussir son apprentissage ;
- ✓ l'autoévaluation / réflexion : l'étudiant est vivement invité dès le début des cours à s'autocritiquer et à s'auto-évaluer. Ce travail peut se faire en des termes simples d'appréciation et de degrés de satisfaction par rapport à la réalisation des tâches qu'il se donne, à leur nature, à leur pertinence, etc. Mais ce travail peut se faire, aussi, à la suite et sur la base des différentes évaluations faites par les enseignants dans les autres cours ;
- ✓ l'évaluation des acquis : seront évalués, par des questions directes et ponctuelles, les points sur lesquels l'étudiant a travaillé et qu'il dit maîtriser.

Le journal de bord de l'étudiant est, quant à lui, inspecté au cours de l'évaluation.

C'est lors d'entretiens de conseil individuels (effectués pour assurer le suivi des apprenants ou notés comme test) et de la présentation des projets que s'effectue le contrôle continu et donc l'évaluation/remédiation qui prépare au Devoir Surveillé (DS).

2.4 - Déterminer les objectifs : tâche problématique

Pourquoi problématique ? parce que ce nouveau concept, de plus en plus présent avec la mise en place du LMD en Tunisie (nouveau aussi pour certains enseignants), suppose un travail sur soi que les apprenants n'ont pas l'habitude de faire : les objectifs (quand il y en avait) étaient déterminés par leurs enseignants sans que personne ne les consulte ou demande leur avis ; tout au plus, certains collègues pouvaient-ils leur demander ce qu'ils avaient appris auparavant, en vue de recadrer les points du cours et de mieux répondre aux attentes des apprenants ; ou encore, si le temps le permet, d'autres font l'effort d'ajouter quelques éléments à leurs cours si la demande en est formulée par les apprenants – sachant qu'il s'agit souvent de point de rappel d'éléments déjà rencontrés dans le parcours d'apprentissage et face auxquels les apprenants se sentent en insécurité.

Donc, le choix des objectifs et l'ensemble de choix et de décisions pédagogiques qui y sont liés sont déterminés à un autre niveau que le leur ;

ils n'ont jamais appris à le faire et ils sont pour le moins déstabilisés face à ce nouvel exercice.

Du reste, ils ne sont pas les seuls. Jusqu'à il y a quelques années, le concept d'objectif était nouveau y compris pour les enseignants, habitués à travailler avec « des intitulés » et « des contenus généraux ». Raison pour laquelle les programmes utilisés, axés sur des contenus littéraires et linguistiques, étaient parfois jugés « trop ambitieux » et « peu adaptés » au niveau réel des étudiants.

2.5 - Solutions de remédiation et limites :

« *La liste des 10* » : les séances d'entretien collectif - avec la réflexion sur les points forts et faibles - et de mise en relation avec les objectifs institutionnels, sont de bons points de départ pour surmonter « l'angoisse » de cette étape de détermination des objectifs : nous essayons alors de rassurer les apprenants en leur montrant qu'ils ont déjà plus ou moins entamé ce travail et qu'il faudrait juste, pour commencer, se fixer « une petite liste d'une dizaine d'objectifs ». Cette liste reste ouverte et à tout moment modifiable et les éléments qui la constituent peuvent être réorganisés au besoin pourvu que les étudiants donnent une justification et qu'ils motivent ses nouveaux choix.

Une fois cette première liste déterminée (peu importe la pertinence de son contenu que nous ne faisons qu'évaluer sans sanctionner et que nous recadrons au fur et à mesure des entretiens individuels), nous constatons que les apprenants arrivent facilement à avancer. Mieux encore, ceux qui s'appliquent lors de cette étape arrivent à atteindre plus rapidement leur rythme de croisière (avancent à rythme régulier, remettent en question leurs objectifs et le justifient, réfléchissent en termes critiques sur leur apprentissage et font les choix qui leur semblent les plus appropriés selon leur état d'avancement). Ceux qui peinent à faire cette liste (souvent parce qu'ils cherchent à déterminer une liste définitive dès le départ, ou parce qu'ils ont encore du mal à cerner le concept surtout de l'autonomie) ont un peu plus de mal à démarrer et à avancer. Nous sommes alors un peu plus présents pour eux et parfois même plus directs.

Le Test de « détermination des objectifs » fourni par les collègues de Nancy et que nous avons présenté dans les outils pédagogiques offre aux étudiants une alternative pour commencer à déterminer leur « liste des 10 ». Cette liste présente cet avantage de proposer des objectifs de communication basiques (savez-vous : vous présenter, parler de vos goûts, inviter quelqu'un, donner des recommandations/ informations/indications, etc.) et d'inciter les apprenants à s'évaluer et à évaluer leurs besoins. Mais elle reste bien évidemment limitée et incomplète et souvent les étudiants s'en détournent rapidement pour chercher de nouveaux défis dans d'autres outils.

« *Le Portfolio du Centre* » : dans la suite de cette liste , nous proposons à nos apprenants, à titre indicatif une série / un tableau avec des questions par compétences élaborée par une stagiaire en FLE venue passer son stage dans un des établissements participant à cette expérience des Centres et qui s'est inspirée des portfolio européens pour créer son « Portfolio du Centre de l'ISLT ». Tout en présentant l'avantage d'être - pour nos étudiants - plus simples, moins lourds à comprendre, à aborder et à exploiter.

Les méthodes FLE : Plus tard, une fois nos étudiants familiarisés avec les méthodes, nous les avons incités à y chercher leurs objectifs ou plutôt à y trouver les objectifs tels qu'ils n'arrivent pas à les formuler et tels qu'ils aimeraient les formuler.

Ces trois dernières solutions présentent les avantages et inconvénients suivants :

✓ Avantages : confort du « préexistant » : les apprenants n'ont qu'à se servir dans ce qui est déjà là, et qui correspond à leurs besoins. Cela permet un gain de temps, de confiance, et les étudiants atteignent ainsi rapidement un rythme plus ou moins soutenu de travail ;

✓ Inconvénients : ce n'est pas du « sur-mesure », ça ne leur convient pas toujours, en tout cas pas totalement, et le confort de la « formulation existante », de l'« objectif déjà formulé » finit par affecter le besoin et orienter le choix : je travaille sur ce que je trouve et non pas je trouve ce sur quoi je veux travailler ou ce que j'ai besoin de travailler. Ils ne cherchent plus, alors, à trouver des objectifs traduisant au plus près leurs besoins et donc des applications leur permettant de dépasser leurs lacunes. Ils se contentent des objectifs qu'ils trouvent pourvu qu'ils soient clairs et qu'ils proposent des applications intéressantes : ce qui n'est pas préjudiciable à leur parcours vu leur profil leurs nombreuses lacunes. En effet, il est très rare que l'apprenant se rende compte qu'il n'avait pas besoin de cet objectif ou qu'il ne lui a rien apporté.

« *Le Catalogue Pédagogique du CR de Gabès* » ou « *index des ressources* » : avancés dans les cours, nous avons aussi encouragé nos apprenants à s'inspirer de ce catalogue (élaboré par l'équipe CR de l'université de Gabès) pour fixer de nouveaux objectifs. En effet, les entrées de ce catalogue peuvent être assimilées à des objectifs ponctuels (notamment en langue). Cette solution présente l'avantage de proposer à l'apprenant en même temps que l'objectif, la référence du document à utiliser et la page ; ce qui représente un gain de temps de recherche assez important.

Mais cet outil présente une limite assez gênante : de par sa présentation sous forme de catalogue, il renforce l'idée de cloisonnement entre les différentes compétences de compréhension et d'expression, orales et écrites, et les compétences de langue. Les étudiants arrivent au Centre avec cette idée d'imperméabilité entre les disciplines ce qui ne permet pas de relier directement et rapidement des objectifs par exemple de phonétique, de grammaire (adjectifs) ou de conjugaison (imparfait) et des objectifs d'expression orale ou écrite (décrire quelqu'un). En effet, si l'entrée

consultée ne propose pas une méthode polyvalente de type « Festival » ou « Alter ego » ou encore une méthode spécialisée de type « Expression écrite niveau.. » ou « Exercices d'oral en contexte », ce travail de mise en relation ne se fera pas automatiquement. Le conseiller est donc amené à attirer l'attention des apprenants sur ce piège et à les inciter à travailler des objectifs communicationnels avec leurs différentes composantes (grammaticales, syntaxiques, culturelles).

D'autre part, nous encourageons nos étudiants à poser des questions sur leur profil à leurs enseignants, à leur demander des conseils, des orientations : ce qu'ils doivent travailler plus, quels sont leurs points faibles, leurs lacunes, etc. Cela permet d'inscrire le CR dans le parcours et le projet global d'apprentissage et non en marge de ce projet. L'inconvénient est toutefois de voir le CR se transformer en cours d'appui à telle ou telle autre matière - surtout de langue - et de voir l'étudiant se détourner des autres objectifs et perdre de vue son projet global avec toutes ses dimensions au profit d'un seul objectif : améliorer sa note en langue, en littérature, en civilisation, etc. Nous sommes donc amenés à les recadrer un peu surtout en période d'examen.

CONCLUSION

L'enseignant, dans cette nouvelle configuration, est amené lui-même à s'adapter : avec le nouveau système LMD et toutes ses réformes, avec les étudiants qui lui semblent venir d'un autre temps vu le hiatus entre ses compétences et les leurs, avec les nouvelles méthodes d'enseignement et nouvelles exigences et normes didactiques et, dans le centre, avec le nouveau rôle de conseiller qu'il doit jouer et les choix directionnels qu'il doit prendre au cas par cas pour respecter les particularité de chacun et les principes d'autonomie. Autant de contraintes donc et de nouvelles façons d'exercer son métier d'enseignant.

Dans ce contexte, les apports du système LMD et du CECR, pour les étudiants comme pour les enseignants, sont très nombreux mais le « chantier » n'est pas achevé et certaines bonnes actions et initiatives n'ont pas été suivies et encouragées. C'est le cas par exemple des formations doctorales en didactique et des séminaires de formation nationaux pour les nouveaux enseignants du supérieur, qui n'ont pas été assez valorisées et bien exploitées. C'est aussi le cas de certaines filières de français de spécialité ou de licences appliquées qui sont, pour beaucoup d'entre elles, vouées à disparaître parce qu'elles n'ont pas pu remplir le contrat d'employabilité pour lequel elles ont été créées.

Références bibliographiques :

Albero, B. (2003). Autoformation et contexte institutionnels : une approche socio-historique. In Albero, B (*Dir*) *Autoformation et enseignement supérieur* (37-68). Paris : Lavoisier.

Bacha, J., Ben Rejeb, B. et Miled, M., (2008). *Le Référentiel des compétences en langue pour les années L1/L2/L3*.

Bacha, J. (sous la direction de), (2015). *L'enseignement du/en français à l'université*, Tunis : Imprimerie officielle de la République tunisienne.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Blin, F. (2001). Mesurer l'autonomie des apprenants : de la théorie à la pratique. In Vincent-Durroux, L., Panckhurst, R. (éd), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (67-93). METICE, Université Paul-Valéry : Montpellier III.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le Monde*, 45, 15-24.

Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. In Vincent-Durroux, L., Panckhurst, R. (éd), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (17-32). METICE, Université Paul-Valéry : Montpellier III.

Miled, M. (2016). Le contexte de l'enseignement du français et en français dans les universités tunisiennes et un diagnostic ciblé. *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb, État des lieux et propositions*, 89-105. Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie.

Miled, M. (2013). Un aperçu de la situation de l'enseignement du/en français dans les universités tunisiennes. *Le Français à l'université*, 18-03-2013 mise en ligne le: 26 septembre.

Miled, M. (2007). Le français langue seconde : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique : le cas du français en Tunisie. *Le Français aujourd'hui*, mars-avril.

Poteaux, N. (2003). L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. In Alberio, B (Dir) *Autoformation et enseignement supérieur* (131-140). Paris : Lavoisier.

Riba, P. (2009). Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 45, 124-132.

Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par tâches. *Le Français dans le Monde*, 45, 6-14.

Veltcheff, C. (2009). Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants. *Le Français dans le Monde*, 45, 133-141.

RÉSISTER AUX LANGUES DE SERVICE, REVISITER LES LANGUES DE CULTURE

ABSTRACT

To what extent can we affirm that the CEFR only considers languages as “service languages”? What can be done to reinvent the teaching of “culture languages” within the context of the learning and teaching of foreign languages?

Keywords: CEFR, service language, culture language, transmission, historicity, speaking

RÉSUMÉ

Dans quelle mesure peut-on affirmer que le CECR n'envisage les langues que comme des langues de service ? Que faire pour réinventer la transmission des « langues de culture » dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

Mots-clés : CECR, langue de culture, langue de service, transmission, historicité, parole

[...] il n'est pas de situation ni d'époque où la langue, tout comme la nature elle-même, n'apparaisse à l'homme, par contraste avec l'ensemble, comme une veine inépuisable où il y a toujours, pour l'esprit, de l'inconnu à découvrir et, pour le sentiment, de nouveaux frissons à éprouver. (Humboldt, 1836)

Nous empruntons pour ce titre à Pierre Judet de la Combe et Heinz Wisman les termes de « langue de culture » et « langue de service » qui leur avaient permis de penser les enjeux actuels de l'enseignement des langues anciennes dans leur ouvrage *L'Avenir des langues* (Judet de la Combe & Wisman, 2004). En opposant aux langues dites de culture les

langues qu'ils nommaient pour l'occasion langues de service, les deux auteurs nous donnaient aussi les moyens de penser de manière critique ce qui se passe aujourd'hui avec le CECR dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de manière plus générale la façon dont notre époque semble céder à une certaine « haine de la parole »¹.

Il nous faut rappeler que Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann entendent par langue de culture des « êtres historiques, où s'est sédimenté le travail de formulation et d'expérimentation de rapports passés au monde » (Judet de la Combe & Wismann, 2004, p. 11). Or c'est à partir de ce fond commun, de cette tradition pensée non pas comme un carcan mais comme une ouverture au changement, que toute parole singulière a à se constituer. Chaque sujet devra ainsi repenser son époque, la réinventer, à partir de ce que les générations précédentes lui ont transmis : « Il est clair que plus la richesse historique du matériau transmis est grande, diversifiée, plus les dimensions selon lesquelles peut s'exercer le travail libérateur d'une expression vraiment individuelle seront nombreuses et ouvertes » (Judet de la Combe & Wismann, 2004, p. 30). L'historicité des langues est donc la condition pour qu'une parole émancipée se renouvelle sans cesse. Si dans les langues de culture parler signifie s'exprimer, dans les langues de service parler sert à obtenir quelque chose d'autrui. Dès lors la parole s'y fait instrument, les sujets parlants calculateurs. Leur intention de communiquer s'évalue sur le modèle fonctionnel du succès / échec, le succès étant marqué par l'adéquation voire la soumission d'autrui au bon vouloir de celui qui initie l'échange. On entrevoit bien là le cadre des échanges économiques auquel les langues de service sont vouées. Celles-ci sont donc pour les deux auteurs, des langues appauvries, à la syntaxe simplifiée et au lexique toujours plus univoque. La conséquence prévisible de ce modèle est l'adoption d'un code unique, à l'instar du globish, qui pourrait se substituer aux langues de culture qui, à l'inverse, constituent des univers symboliques singuliers non substituables les uns aux autres.

Dans quelle mesure le CECR ne peut-il envisager les langues que comme des langues de service ? Que faire dans le cadre de la formation d'enseignants de langue pour redécouvrir les langues de culture comme des univers de sens hétérogènes les uns aux autres où chacun aura à puiser pour construire une parole singulière ?

¹ En référence à l'ouvrage *La haine de la parole* de Claude Allione (Allione, 2013)

1. LE CECR : DES LANGUES DE CULTURE VERS LES LANGUES DE SERVICE

Comment lire aujourd'hui le CECR ? Ce document n'appelle pas une lecture didactique ou didactologique, mais une lecture philosophique et politique, dans les termes d'une philosophie politique. Le CECR témoigne d'une époque, la nôtre, qui est une époque de passions tristes et mauvaises, dans laquelle le savoir, la pensée, la recherche, sont considérés comme des marchandises, réduits à leur valeur de calcul, à leur valeur marchande. « L'économie de la connaissance » visée par les traités européens n'est en fait qu'« un marché des connaissances » : c'est dire que les connaissances ou les savoirs ne constituent plus un « patrimoine » ouvert, à transmettre, et à destination de tous, mais ne se justifient que par leur « exploitation économique » (Dufour, 2012, Rastier, 2013).

Que transmettons-nous aujourd'hui à nos élèves ou à nos étudiants dès lors que nous devons leur faire acquérir des compétences ? C'est donc une rationalité économique, managériale, technocratique, qui détermine les divers documents produits par le Conseil de l'Europe en matière d'éducation, de recherche, d'enseignement des langues ; cette rationalité pose et impose qu'il y a « une bonne façon » d'apprendre les langues et de les enseigner (comme il y a une « bonne façon » de faire de la recherche, de conduire sa vie, de gérer son psychisme, son corps, sa sexualité...). Le *Cadre de Référence* n'est en fait qu'une technologie politique (Prieur & Volle, 2016), et ce que l'on nomme « l'approche par compétences », qui s'est généralisée de l'école maternelle à l'université, n'est qu'une technique de gouvernement et de contrôle des individus (Foucault, 2001).

En effet, pourquoi le CECR ? En quoi se justifie-t-il ? Il s'agit d'un instrument technique et idéologique d'action publique, qui vise à orienter et contrôler les pratiques pédagogiques, ainsi qu'à uniformiser et standardiser les textes et les discours qui accompagnent ces pratiques.

De quoi traite le CECR qui est sous-intitulé « Enseigner, Apprendre, Évaluer » ? Il prétend englober « tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (CECR, 2000, p. 10), et vise à établir une représentation de l'enseignement et de l'apprentissage qui soit totalement normalisée et rationalisée par un « savoir expert », le sien (dont rien n'indique la provenance), mais il évite de penser et la réalité des situations d'enseignement et la réalité des expériences d'apprentissage (Prieur, 2003, 2008), de sorte que des trois mots-clés du sous-titre, c'est le dernier « Évaluer » qui y est développé et que l'on retient du CECR les descripteurs de niveau de compétences, ses échelles d'évaluation.

Si le CECR est un instrument idéologique, un instrument de pouvoir, son discours n'est pas de l'ordre du savoir ou du faire-savoir, mais de l'ordre du

faire-croire ; c'est un discours qui vise à susciter de la croyance, à étendre son emprise, à enchaîner, à imposer sa force d'interprétation. À l'évidence le *Cadre* n'est pas un simple document technique produit par des experts, il détient une force d'action et d'interprétation : il est une interprétation unilatérale, contraignante, réductrice, mortifère de la vie, du sujet, du langage, des langues, du temps, de la relation à autrui, de la socialité.

Que doit acquérir le sujet apprenant ? Que lui faut-il intérioriser selon le CECR ? Une (des) compétence(s) à communiquer et à agir : la compétence est en lien direct avec l'action, elle n'est observable qu'à travers les tâches réalisées, la parole et l'action sont toujours finalisées, elles sont toujours l'aboutissement d'un calcul et ont pour fin un résultat observable. Les acteurs du CECR sont non seulement des acteurs sociaux assujettis aux exigences du marché et de l'économie, au « service des biens », mais ce sont des individus-choses qui évoluent dans un univers de choses, et non dans un espace symbolique et le jeu de la relation à autrui et non dans « le feu » des conversations. Ils doivent adopter les comportements adéquats afin de réaliser les tâches qui leur sont dévolues : déplacer une armoire, conduire une voiture, réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au Loto... Dans le contexte de ces actions finalisées (il n'y a pas de finalité sans fin² dans le CECR) la langue a une fonction d'instrument : c'est une langue fonctionnelle, référentielle, sans expressivité (l'expression de soi y est inexistante) ; c'est une langue de service, elle est exclusivement conçue comme un instrument d'action ou au service d'une action :

« L'action est le fait d'un (ou plusieurs sujets) qui mobilisent stratégiquement les compétences dont ils disposent pour parvenir à un résultat déterminé ». (CECR, 2000, p. 15)

« Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue afin (...) d'exécuter la tâche avec succès ». (CECR, 2000, p.48)

Action / stratégie / compétence / résultat / succès : le modèle qui prévaut dans l'usage de la langue est celui de l'action efficace ; la parole procède d'un « calcul stratégique » qui vise un résultat ; la parole comme le temps est écrasée par l'action, par l'exécution de la tâche.

La langue telle que la conçoit le CECR est une langue de l'instant, une langue sans historicité qui ne s'articule ni à une culture cultivée, ni même à une culture anthropologique (les langues ne seraient que les habillages linguistiques de savoir-faire communicatifs transculturels).³ Elle fonctionne comme un « code », comme un « idiome technique », dans lequel les mots ont perdu toute résonance et tout effet de sens ; les mots y ont perdu leur polysémie

² Ce qui est la définition de l'œuvre d'art selon E. Kant.

³ Principe déjà à l'œuvre dans les approches communicatives.

et l'histoire de leurs emplois, et le langage son ambiguïté structurelle, son équivocité constitutive.

Notre époque est une époque de « passions tristes » parce qu'elle est celle de l'expansion sans limites de l'idéologie des managers (Gori, 2011), pour lesquels les langues ne sont ni des êtres historiques, ni des êtres de culture et de savoir, mais des instruments d'action et d'adaptation aux réalités sociales, économiques et professionnelles qui sont les nôtres. L'acteur du CECR ou « l'apprenant nouveau » du management pédagogique, est un individu sans passé qui dispose d'une parole-outil, qui ne vit que dans l'immédiateté de l'action, qui n'est tenu par aucune « dette symbolique » parce que rien ne le précède, parce qu'il est sans mémoire. Il n'entre pas dans une langue qui évoque et qui exprime, dans le CECR le langage n'est pas évocation, il est communication et le savoir est information ; il n'entre pas dans une langue qui l'ouvre à l'inconnu, à son altérité, à l'inconnu de l'histoire, de la culture, des arts, des relations passées et présentes au « monde », telles que ces relations se sont matérialisées à travers ses mots (Anderson, 1999, 2015).

Avec le CECR l'apprenant n'entre pas dans une langue, parce que le discours du *Cadre* se fonde sur l'oubli de la langue, sur l'oubli de sa matérialité langagière, et de ses lieux de difficultés linguistiques objectivables et cernables grâce aux fautes et erreurs de ceux qui apprennent (Coñaniz, 2008). Le CECR ne traite pas de l'apprentissage des langues, parce que la langue n'est plus au centre des objectifs d'enseignement : il vise à enseigner une « langue de service » à travers des « savoir-faire communicatif », et des « savoir-être », qui ne constituent pas des compétences linguistiques, mais des compétences comportementales (Maurer, 2011).

Cette « langue de service » n'est plus, dès lors, qu'un « code communicatif » et « comportemental » adapté aux exigences du « marché » ou de l'environnement professionnel. La « rupture » que représente le « cadre » dans l'histoire de l'enseignement des langues, tient au fait que « le modèle idéologique » qui l'informe et informe les « approches actionnelles », n'est plus seulement « un modèle utilitariste et fonctionnaliste » (comme l'a été celui des approches communicatives), mais également : « un modèle managérial », c'est-à-dire un modèle où l'efficacité et la performance (comme dans l'entreprise) sont érigées en « valeurs de référence » (Le Goff, 1995).

Quel est l'apport d'un tel modèle ? Son apport, c'est qu'il expérimente « la casse » des sujets, la « casse » des humains et ce que Legendre nomme « le meurtre social de la parole » propre à l'empire du management (Legendre, 1982), car ce qui est « écrasé » par le CECR, c'est la diversité anthropologique des usages du langage et des langues. Que deviennent en effet, dans ce modèle : le rire, la plaisanterie, le jeu, la poésie, les émotions, la séduction, le malentendu, la conversation... Nous « hommes communicants » du XXI^e siècle voués aux

prothèses technologiques, ne pouvons qu'être dans « l'insoutenable nostalgie » d'une « société de conversation », d'une conversation telle qu'elle peut se nouer par exemple entre un homme et une femme, ivres de se parler, tout à la fluence des mots, dans leur sillage, passant à côté de la mort.

2. REVISITER LES LANGUES DE CULTURE

2.1 Ce qui se trouve dénié...

Ainsi ce que les langues de service dévient, c'est la place même du sujet dans le langage. De fait, en réduisant les langues à des « langues de service » entièrement dévolues à l'action, à l'exécution de la « tâche », le CECR peut occulter toute la fonction expressive et émancipatrice des « langues de culture ». Pervertir la diversité des langues, en la réduisant à de simples codes superposables / substituables les uns aux autres, semble donc être la voie empruntée par le CECR pour régler en la niant la question du désir et de la liberté. Ce déni-là s'origine donc dans l'oubli de la langue comme « vision du monde » telle que la repérait Humboldt au XIX^e siècle. Or c'est bien en pensant ce lien indissoluble entre pensée et langage qu'Humboldt pouvait penser la place que chaque sujet aura à occuper dans le langage au delà de toute conception déterministe de la langue. De même, c'est à partir de la diversité des langues que Saussure pensait l'arbitraire du signe et c'est à partir du lien entre catégories de pensée et catégories de langue que Benveniste approfondissait sa théorisation de l'énonciation.

Puisque le thème du colloque dont est issu ce texte était l'enseignement des langues dans le supérieur, nous voudrions présenter ici deux activités réalisées dans le cadre d'un master Sciences du langage, spécialité Français Langue Étrangère, dans lequel sont formés de futurs enseignants de langue. La première activité vise à sensibiliser les étudiants au fait que nous vivons une époque où les langues de service tendent à se substituer aux langues de culture, y compris dans le domaine dit culturel.

L'activité repose sur le visionnage d'un montage fait par Disney à partir des différentes versions de la chanson « Délivrée, libérée » (« Let it go »), chanson phare du film d'animation *La Reine des Neiges* (*Frozen*). *La Reine des Neiges* est un film d'animation musical produit en 2013 qui a connu une très large diffusion partout dans le monde et dont la chanson générique de fin « Délivrée, libérée » (« Let it go ») est devenue ce qu'on pourrait appeler un succès planétaire. Disney a donc conçu un montage où s'enchaîne sans discontinuer la chanson « Délivrée, libérée » dans vingt-cinq langues différentes ; le montage a donc pour but de mettre en évidence l'homogénéité des différentes versions⁴.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=4uMPkW4w4zM>

Le montage est saisissant à plusieurs égards. Premièrement, il semble que le suédois sonne comme le mandarin, qui sonne à son tour comme l'anglais et le japonais. Si l'on est peu attentif, et si de surcroît l'on n'est pas locuteur de ces langues, on passe d'une langue à l'autre sans même sans rendre compte. Deuxièmement, en changeant de langue d'une phrase à l'autre, voire même à l'intérieur d'une phrase, l'enchaînement donne l'illusion que les syntaxes des différentes langues seraient superposables. Troisièmement, tout se passe comme si le sens de ce qui était chanté était indépendant de la langue et qu'il n'était donc pas modifié par le passage d'une langue à l'autre. Une seule et même idée paraîtrait ainsi recevoir des « habillages » différents d'une langue à l'autre. Pour finir, le montage donne l'impression qu'il n'y a qu'une seule chanteuse, alors qu'il y a autant de chanteuses que de langues. Ceci a été prémédité par Disney qui a recherché dans chaque pays des chanteuses à voix similaires.

Ainsi, la matérialité sonore d'une langue, ce par quoi elle se distingue d'emblée d'une autre, se trouve mise à mal. De même, le montage donne l'illusion de pouvoir faire fi de la singularité systémique et symbolique des langues. Enfin, la singularité des voix, ce par quoi un individu se distingue d'emblée d'un autre, se trouve aussi anéanti puisque les voix des chanteuses se confondent en une seule. *La Reine des Neiges* pourrait d'une certaine manière incarner le cauchemar qui nous est proposé par le CECR. C'est un cauchemar dans lequel la diversité des langues s'annulerait pour permettre à un produit dit culturel de circuler dans toutes les aires linguistiques et culturelles sans souffrir de la recréation qu'impose toute traduction. Il ne s'agit plus d'une oeuvre, issue d'un matériau linguistique et d'un univers symbolique, qui offrirait une nouvelle manière de signifier le monde, historiquement situable et qui, par la traduction créatrice, pourrait circuler dans d'autres sphères ; il s'agit d'un produit culturel qui dès sa création se situerait au dessus des langues et qui se matérialiserait de manière identique et homogène dans n'importe quelle langue.

Cela nous donne une idée de ce qu'il advient quand les langues de service remplacent les langues de culture là où celles-ci devraient pourtant être privilégiées.

Or l'illusion créée par le montage relève du déni, celui de l'impossible à dire mis en évidence par la diversité des langues. L'illusion de langues superposables / substituables les unes aux autres implique le postulat d'une réalité accessible à tous et qui trouverait dans les langues une façon différente d'être encodée. Les langues seraient transparentes les unes aux autres car elles seraient fondées sur un dénominateur commun, la réalité perceptible. Ainsi que le rappelle Saussure « Si les mots étaient chargés de représenter des concepts donnés d'avance, ils auraient chacun, d'une langue à l'autre,

des correspondants exacts ; or il n'en est pas ainsi ». (Saussure, 1995 [1916], p. 161). Il n'est pas étonnant de trouver déjà chez Humboldt dont le projet était d'étudier la cause de la diversité des langues et ses conséquences sur l'esprit, l'idée que nous n'accédons pas au réel en dehors de la langue :

L'examen des œuvres produites par la langue ne confirme pas davantage la thèse selon laquelle la représentation ne ferait que dénoter les objets déjà reconnus par la perception. (...) En vérité, il n'est pas un seul aspect de la perception subjective des objets qui ne s'investisse dans la formation et dans la pratique de la langue. Car le mot s'enracine précisément dans une telle perception : plutôt qu'une réplique de l'objet en soi, il l'est de l'image que cet objet a produite dans l'âme (Humboldt, 1974 [1836], p.198).

Ainsi pas de pensée sans langue, pas de langue sans pensée. Postuler le contraire comme le fait le CECR revient à dénier la place du sujet dans le langage. Le montage des vingt-cinq versions de la chanson phare de *La Reine des Neiges* est à ce titre exemplaire car l'arrasement de la diversité des langues va de paire avec l'anéantissement de la singularité des voix.

2.2 ... ce que l'on devrait pouvoir réinventer

Il nous faudrait donc revisiter les langues de cultures dans leur dimension historique, comme matériau transmis par les générations précédentes à partir duquel il est possible de s'inventer une parole singulière qui serait elle-même toujours à renouveler. Or cette réinvention n'est possible qu'à écarter l'idée d'un réel déjà-là, donné d'avance, pour envisager le réel comme ce que chaque sujet est en position de réélaborer dans la mesure où il n'est et ne sera jamais complètement symbolisé. Dès lors l'enseignement d'une langue étrangère serait à concevoir comme la possibilité d'entrer dans de l'inconnu, de puiser dans cette langue autre de nouvelles possibilités de signifier le monde. L'hétérogénéité des langues ne cessant de révéler l'écart entre le mot et la chose, sans doute est-ce là le contraste dont Humboldt parlait, contraste « où il y a toujours, pour l'esprit, de l'inconnu à découvrir et, pour le sentiment, de nouveaux frissons à éprouver » (Humboldt, 1974 [1836], p. 200).

Dans cette perspective, voici l'exemple d'une autre activité encore réalisée avec les étudiants du Master Français Langue Étrangère. Il s'agissait d'aller à la rencontre des langues comme on rencontre les mots d'autrui, ceux des générations précédentes et ceux à qui l'on s'adresse dans l'espace de la classe. Le texte littéraire y est abordé comme la possibilité d'entrer en contact avec la parole singulière d'un écrivain, parole qu'il s'est forgée à travers la langue commune et qui invite chacun à inventer la sienne (Volle, 2016). La littérature dès lors ne s'envisage pas ici comme la transmission d'un patrimoine fermé dont le sens serait déjà-là mais comme un héritage à renouveler interminablement.

- Chaque sujet a une relation singulière aux mots et ces derniers n'évoquent pas du tout la même chose d'une langue à l'autre.
- Les mots font sens parce qu'ils font écho aux mots d'autrui, ils résonnent d'autres voix. Ce peut être les voix d'œuvres (tableaux, chanson, livres, etc..) qui bien sûr réfèrent à une culture spécifique. Pour L., le mot fenêtre évoque forcément le tableau de Courbet *Les Trois Jeunes anglaises à la fenêtre*. Pour N., la fenêtre fait forcément référence à *Roméo et Juliette*. Ce peut être aussi les voix de proches. Pour C., dans le mot fenêtre, elle « [entend] la voix de [sa] mère qui [lui] demande d'ouvrir ou de fermer la fenêtre de [sa] chambre ».
- Les mots renvoient aussi à tout ce qui est figé dans la langue, les proverbes, les métaphores lexicalisées, les collocations d'usage : « une fenêtre sur le monde », « jeter l'argent par les fenêtres », etc...
- Les mots sont pris dans les réseaux d'associations qu'implique la langue en tant que système d'oppositions. Les effets de sens du mot fenêtre se constituent à partir des oppositions ouvrir/fermer, dedans/dehors, fenêtre / porte, etc. De surcroît, chacun crée son propre réseau d'associations, il y a donc des fenêtre-voyage, des fenêtre-suicide, des fenêtre-cour, etc...

C'est donc à partir de la langue en tant que système et de la langue en tant qu'univers de discours, que chacun construit sa relation aux mots. Pour A., la « fenêtre » en soi n'existe pas, elle ne peut se concevoir qu'à partir de l'endroit d'où elle est regardée. Dans son lexique personnel, il y a donc des fenêtres-lits, des fenêtres-bains, des fenêtres-tables, des fenêtres-tapis. La fenêtre n'existe pour elle qu'à condition qu'elle puisse s'ouvrir : « C'est le moment délicieux où le dehors se coule au-dedans ».

Chacun colore le lexique à sa façon en fonction de ses expériences avec les mots qu'il associe à des lieux, à des instants, à des personnes, à des émotions. Pour N., étudiante chinoise, la fenêtre en français est forcément romantique, c'est celle de l'attente de l'amante qui attend son bien aimé. Pour D., étudiante française qui nourrit une passion pour la langue anglaise, la fenêtre en français est toujours une fenêtre qui enferme, qui se clôt sur un intérieur. Dans son enfance, écrit-elle, elle s'est toujours sentie enfermée par les fenêtres, c'était « l'angoisse liée à la vie de famille ». Par contre, en anglais, « window » ouvre toujours pour elle sur l'extérieur. C'est lié au sentiment de liberté qu'elle a trouvé en anglais. Elle écrit à propos de son séjour Erasmus en Angleterre : « I used to always look at the windows to see how lucky I was ». Pour S., étudiante américaine, le mot « window » évoque toutes les fenêtres de sa vie, tous les endroits où elle a vécu et la façon dont elle se percevait à l'époque. Chaque représentation qu'elle a de ce mot correspond à une représentation qu'elle avait d'elle-même. Pour quelqu'un qui n'a jamais vécu plus de six ans au même endroit, cela compte écrit-elle. Preuve, s'il en fallait une, que notre existence se joue dans notre histoire avec les mots... Pour elle le mot fenêtre en français n'est que la traduction de « window », cela cessera peut-être « le jour où elle arrêtera de penser en anglais ». Il semble donc qu'au moment où elle écrit, elle ne veuille pas

avoir d'histoire avec ce mot ; qu'elle veuille lui rester extérieure. Ecrirait-elle encore la même chose aujourd'hui ?

En effet, imaginons que nous recommencions l'exercice avec les mêmes étudiants : ils écriraient quelque chose de différent, de nouveau. Dans la langue, il y a quelque chose qui toujours recommence et qui est toujours à recommencer... Cet exercice permet donc de découvrir sa propre place dans la langue. Les étudiants témoignent après coup de s'être surpris eux-mêmes dans ce qu'ils avaient écrit, surpris de se découvrir là, dans leurs mots, là où ils s'étaient oubliés. Ils découvrent aussi la voix des autres étudiants, prenant conscience de l'infinité des rapports possibles au mot et au monde et prenant conscience aussi par contraste de leur singularité.

La lecture du texte de Pontalis arrive après le travail d'écriture. Ce faisant, la lecture du texte n'est plus cet exercice scolaire où il s'agit de découvrir un sens déjà-là, celui que la tradition ou l'enseignant détiendrait et voudrait nous voir adopter à notre tour mais il devient le lieu possible d'une rencontre avec la voix d'un autre, parfois disparu, qui témoigne de ses démêlés avec le langage, de la manière dont il l'a habité. Et c'est à chaque lecteur d'aller vers cette rencontre à partir de son idiolecte intime. Les étudiants abordent le texte de Pontalis curieux de découvrir ce qu'il a bien pu écrire de son histoire avec le mot fenêtre, l'auteur comme la langue ayant le pouvoir de nous confronter à de l'inconnu.

La diversité des langues nous rappelle donc que nous sommes toujours séparés du monde par toute l'épaisseur du langage. Il n'y a donc pas un monde déjà là, mais un monde toujours à réinventer. La langue dès lors ne peut s'envisager comme « un ouvrage fait [Ergon], mais une activité en train de se faire [Energeia]. (...) Il faut y voir la réitération éternellement recommencée du travail qu'accomplit l'esprit afin de ployer le son articulé à l'expression de la pensée. » (Humboldt, 1974 [1836], p.183). C'est donc l'impossible à dire qui nous fait parler. Le mot n'est pas la chose, il est « l'image produite dans notre âme ». Il nous faut donc réinventer sans cesse notre relation au monde, comme Proust réinventait la pluie dans *Du côté de chez Swann* :

Un petit coup au carreau, comme si quelque chose l'avait heurté, suivi d'une ample chute légère comme des grains de sable qu'on eût laissés tomber d'une fenêtre au-dessus, puis la chute s'étendant, se réglant, adoptant un rythme, devenant fluide, sonore, musicale, innombrable, universelle : c'était la pluie (Proust, 1996 [1913], p. 100).

En guise de conclusion, nous pourrions dire qu'il nous faut réinventer un monde qui se référerait à Humboldt dans son approche des langues et du langage et non à Adam Smith. Nous le savons, *La Richesse des Nations* d'Adam Smith est le livre de référence du libéralisme économique. Or, ce n'est pas un hasard, il s'était aussi intéressé à la question de l'origine des

langues. Quand il s'agissait d'imaginer cette origine, il se représentait deux hommes, déjà constitués comme sujets, inventant le langage pour pouvoir communiquer afin de répondre à leurs besoins :

Deux sauvages, qui nourris loin de la société des autres, n'auraient jamais appris à parler, commenceraient naturellement à former une langue, à l'aide de laquelle ils puissent se faire connaître leurs besoins en prononçant certains sons, quand ils voudraient désigner certains objets (Smith, 1970 [1759], p. 307).

Le CECR, en tant que technologie politique qui vise à adapter l'enseignement des langues aux lois du marché, a adopté une représentation de la langue tout à fait similaire : une langue instrument, extérieure au sujet, dont la mise en oeuvre par la parole n'a d'autre but que de répondre à un besoin en obtenant par autrui un objet du monde. Or Humboldt fustigeait une telle vision des langues et qualifiait de « pires erreurs qu'on puisse commettre au sujet de la langue » le fait de nier la diversité des langues et leur impossible adéquation et le fait de fonder l'origine des langues sur le besoin plutôt que sur la « vocation fondamentale à une existence libre et humaine » (Humboldt, 1974 [1836], p. 199). Il réaffirmait à partir du lien indissociable entre langue et pensée, la fonction expressive et émancipatrice des langues :

Il n'est pas jusqu'aux langues des prétendus sauvages, qu'on devrait s'attendre à trouver toutes proches de ce prétendu état de nature, qui ne présentent une richesse et une abondance d'expressions laissant bien loin derrière elles le simple besoin. Les paroles jaillissent spontanément de la poitrine sans nécessité comme sans préméditation, il n'a jamais dû se trouver, dans aucun désert, une horde nomade qui n'ait possédé son répertoire de chants (Humboldt, 1974 [1836], p. 199-200).

Ce faisant la voie était ouverte pour appréhender le sujet comme un être de langage⁵, non pas assujéti à des besoins, mais animé d'un désir, effet de langage, toujours relancé car toujours à côté de son objet.

Références bibliographiques :

- Allionne, C. (2013). *La haine de la parole*. Paris : Les liens qui libèrent.
 Anderson, P. (1999). *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
 Anderson, P. (2015). *Une langue à venir*. Paris : L'Harmattan.
 Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris : Larousse.

⁵ C'est le même cheminement que l'on retrouvera bien plus tard chez Benveniste : « Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. (...) C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme » (Benveniste, 2010 [1966], tome I, p. 259).

Benveniste, E. (2010 [1966]). *Problèmes de linguistique générale*, T.I et T. II. Paris : Gallimard.

CECR. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coïaniz, A (1996). *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier : Presses de l'Université Montpellier 3.

Dufour, D-R. (2012). *Le Divin marché*. Paris : Gallimard.

Foucault, M. (2001 [1994]). *Dits et écrits I*, 1954-1975. Paris : Quarto Gallimard.

Foucault, M. (2001[1994]). *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris : Quarto Gallimard.

Gori, R. (2011). *La dignité de penser*. Paris : Les liens qui libèrent.

Humboldt, W. (1974 [1836]). *Introduction à l'œuvre sur le Kavi et autres essais*. Paris : Le Seuil.

Judet de la Combe, P. & Wismann H. (2004). *L'avenir des langues*. Paris : Cerf.

Legendre, P. (1982). *Paroles poétiques échappées du texte*. Paris : Le Seuil.

Le Goff, J.P. (1995). *Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie managériale*. Paris : éd. De la découverte.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris : éd. des Archives contemporaines.

Pontalis, J-B. (2000). *Fenêtres*. Paris : Gallimard.

Prieur, J.M. (2003). L'expérience subjective du passage. *Traverses*, 5, 51-63.

Prieur, J.M. (2008). Entre les langues. Apprentissage, bilinguisme et inconscient. *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, 60, 23-34.

Prieur, J-M. & Volle R-M. (2016). Le cadre européen commun de référence : une technologie politique de l'enseignement des langues. *Revue Education et sociétés plurilingues*, 41, 75-87.

Proust, M. (1996 [1913]). *Du côté de chez Swann*. Paris : Gallimard.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre, L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.

Saussure, (de) F. (1995 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Smith, A. (1970 [1759]) Considérations sur l'origine et la formation des langues in *Varia Linguistica*. Bordeaux : Ducros.

Smith, A. (1999 [1776]). *La richesse des nations* ; Paris : Flammarion.

Volle, R-M. (2016). Appropriation des langues et singularité énonciative. *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, 7, 192-202.

DÉSENCADRER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES? LE CAS DU FLE À LA FLUP: APORIES, OBSTACLES ET INTERROGATIONS

ABSTRACT

As a teacher responsible for the teaching of FFL at FLUP, we outline a critical review and debate concrete results of the application of the CEFRL and the *Bologna Declaration* at our university. We will try to identify the paradoxes, questions and obstacles that the teaching of foreign languages-cultures have had (and still have) to face in order to reflect on our teaching practices and the actual impact of these international directives.

Keywords : CEFRL, Bologna Declaration, FLUP, FFL, paradoxes.

RÉSUMÉ

En ma qualité d'enseignant responsable de l'enseignement du FLE à la FLUP, nous dressons un bilan critique et polémique sur les résultats concrets d'application de *CECRL* et de la *Déclaration de Bologne* dans notre université. Nous tâcherons de dégager les apories, les interrogations et les obstacles auxquels l'enseignement des langues-cultures étrangères a dû (et doit toujours) faire face pour relativiser les pratiques enseignantes ainsi que l'impact de ces directives internationales sur le terrain.

Mots-clés : CECRL, Déclaration de Bologne, FLUP, FLE, apories.

1. HISTORIQUE

L'année académique 2007/8 marque l'application de la restructuration des cursus facultaires, issue de l'adoption de la Réforme promue par la *Déclaration de Bologne* de 1999. Ce processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens amorcé en 1998 a fini par conduire à la création en 2010 de l'Espace Européen de l'Enseignement

Supérieur, constitué de 47 États. Cet espace, - et le système qui le sous-tend -, est censé rendre l'Europe bien plus compétitive, notamment par un nouvel échelonnement des cycles d'études, mais surtout par l'assouplissement du système de transfert de crédits, lequel assure dorénavant non plus l'*équivalence* des cours, mais plutôt l'*accréditation* de compétences et de savoirs dans une acception plus large et plus longue (tout au long de la vie).

Les différentes instances facultaires avaient été appelées à cette fin à se prononcer plus ou moins démocratiquement sur la modalité d'application de la réforme puisqu'il fallait se décider sur la durée des cycles, notamment du premier (3 ou 4 ans pour les licences), alors que les intitulés des unités de cours devaient faire l'objet d'une reformulation intégrale, ce qui ne s'est pas totalement avéré.

De ces innombrables réunions impliquant de plus en plus petits groupes de travail, voire de petits comités, il a résulté la distribution des 180 crédits qui forment les premiers cycles des trois cours de licence (ou de premier cycle) qui assurent l'enseignement-apprentissage des langues et cultures (maternelle, c'est-à-dire portugais et étrangères) à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto (FLUP), à savoir Langues, Littératures et Cultures, Langues Appliquées et Langues et Relations Internationales, tous trois soumis dernièrement (2014-2015) très positivement au crible de la Commission d'Évaluation Externe de l'agence nationale qui accrédite les cycles d'études supérieures (A3E).

2. CONTEXTE

Rappelons, par ailleurs, que ces démarches administratives sollicitées par le ministère coïncidaient avec la consolidation scientifique et didactique du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* établi par le Conseil de l'Europe en 2001, lequel entérinait la perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères au détriment des approches purement communicatives qui avaient fait leur chemin depuis les années 80.

Autrement dit, alors qu'il s'agissait d'intituler différemment les unités de cours des langues, les descripteurs actionnels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* se sont spontanément imposés ou ont fait l'objet d'une rapide adaptation onomastique, et ce indépendamment des réquisits inhérents à sa conception. D'ailleurs, il serait vain de chercher chez les enseignants en langues et cultures maternelle ou étrangères un lecteur intégral et exhaustif dudit document, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues relevant désormais de ces textes que l'on aime citer sans l'avoir lu, voire consulté.

En effet, les charges horaires et la sous-division des intitulés des unités de cours ne reflètent qu'en partie la structure des descripteurs progressifs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Aussi, si un cours de Français A1 et A2 a été mis sur pied, un autre est dispensé qui se désigne par Français B1.1 et Français B1.2, etc. Cette distinction est censée acter les différences de préparation scolaire des candidats aux différents cycles d'études en langues (vrais ou faux débutants). Cette schizophrénie onomastique s'est emparée de tous les niveaux de langue, mais entend davantage rendre compte des anciennes nomenclatures bien rangées pré-Bologne que des descripteurs progressifs et actionnels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

D'autant plus que le fait que la FLUP ait été accréditée comme centre de passation des examens DELF-DALF est venu complexifier la donne et mettre à nu l'ambiguïté des objectifs, des méthodes et des modalités et critères d'évaluation. En effet, dans un même établissement d'enseignement supérieur (FLUP) deux critères d'évaluation des niveaux de compétence linguistique sont commencé à se faire subtilement concurrence. En conséquence, on a bien souvent vu certains de nos étudiants reçus à des niveaux spécifiques des descripteurs actionnels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, - toutes langues confondues -, demander leur « équivalence », voire l'obtenir durant leur cursus.

3. INTERROGATIONS

Ce fait nouveau a spontanément mis en lumière les incompatibilités, incohérences ou dysfonctionnements d'un système encore récent dans sa mise en place. De fait, de quel droit et sur quels critères accorder de tels transferts de crédits ? Si, dans l'un ou l'autre cas, l'équivalence a bel et bien été octroyée, bien vite le consensus s'est imposé au niveau des responsables scientifiques et pédagogiques de l'enseignement de toutes les langues étrangères pour ne pas céder à la tentation, dans le contexte facultaire, de la reconnaissance automatique de compétences actionnelles évaluées par les certifications spécifiques internationales mises en place par les diplomaties linguistiques respectives, dont le DELF / DALF.

Qui plus est, le fait que plusieurs enseignants de français langue étrangère aient dû, soit acquérir, soit renouveler leur certification officielle en tant qu'examineur / correcteur des certifications DELF / DALF après l'application de la *Déclaration de Bologne* à la FLUP a représenté une occasion inattendue pour confronter les pratiques enseignantes facultaires en matière d'enseignement des langues et cultures étrangères avec les exigences du *Cadre Européen Commun*

de *Référence pour les Langues*, - bien définies et cohérentes, elles -, dans le développement de l'enseignement-apprentissage, notamment du FLE. À cet égard, Patrick Riba rappelait la spécificité du contexte de certification par rapport à d'autres contextes, notamment du fait que l'utilisateur final diffère radicalement, l'Université n'impliquant pas immédiatement un employeur ou un besoin intrinsèque de certification à finalité professionnelle (Riba et Mègre, 2015, p. 28).

4. APORIES

Ainsi, on s'aperçoit très vite que les niveaux respectifs à nomenclature similaire (FLUP et *Cadre*) font apparaître en réalité des pratiques et des réalités d'apprentissage pour le moins discordantes. Pour ce qui est des niveaux élémentaires de l'enseignement-apprentissage de la langue, les programmes approuvés et en vigueur sur le portail de la FLUP (*Sigarra*) impliquent des exigences morphosyntaxiques, phonétiques et lexicales qui ne sont pas de mise dans la logique actionnelle progressive du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Par exemple, dans la perspective du DELF, l'orthographe phonétique est amplement acceptée, les mots étant admis tels qu'ils sont entendus, sans reformulation, de sorte que, pour la compréhension orale, il est normal de ne pas considérer la morphosyntaxe. En fait, on ne sanctionne pas la compréhension orale et accepte les réponses dans la limite de la compréhension. Ces questions, et d'autres, ont été soulevées dans la foulée de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, notamment par Christine Tagliante (2005).

Autrement dit, à un niveau plus élémentaire des principales compétences linguistiques, les critères appliqués semblent plus bienveillants dans la pratique d'enseignement-apprentissage du *Cadre* alors que les objectifs d'apprentissage des cours de langue en Faculté s'avèrent plus sourcilieux de ces composantes.

Par ailleurs, pour ce qui est des niveaux avancés de l'enseignement-apprentissage du FLE, là où les exercices de synthèse et de commentaire composé sont de rigueur, les critères d'exigence des descripteurs du *Cadre* s'avèrent plus serrés que ceux des niveaux congénères de la FLUP, raison pour laquelle l'enseignant de FLE à la FLUP s'étonnera de ce que le correcteur du DALF soit bien plus pointilleux et sévère que lui là où le profil du candidat lui semble moyen, voire refléter les compétences communicatives d'un bon étudiant facultaire.

Ces perplexités sont d'autant plus considérables que les masters (deuxième cycle) en Didactique et en Traduction de la FLUP impliquent le niveau C2 en FLE, un niveau aux descripteurs problématiques à plus d'un titre, comme

le rappelle Patrick Riba. En effet, la notion de « locuteur natif » à laquelle le *Cadre* renvoie pour ce niveau n'existe pas comme telle (Riba, 2006, p. 28), et il n'est même pas avéré que l'on ne puisse lui imaginer un niveau supérieur (*ibidem*). Et Riba de renchérir :

Un écueil à éviter consiste à imposer en C2 des compétences extralinguistiques (techniques, cognitives) qui peuvent être appréciables en soi, mais qui échappent au seul domaine de l'enseignement d'une langue-culture étrangère. Ainsi un ingénieur lira-t-il sans doute lire et comprendra-t-il dans son domaine de spécialité un ensemble de textes au lexique hautement spécialisé sans atteindre le niveau C2.

En revanche, « Monsieur C2 » est capable de gérer la diversité : il identifie avec précision les registres implicites et explicites (comme par exemple la relation de pouvoir discriminante du tutoiement dans l'entreprise, les formes relâchées qu'il distingue du registre familier ou vulgaire, les variétés régionales, les différents genres discursifs - dont il maîtrise ou presse les modes de fonctionnement -, et il a un haut degré de réflexion métalinguistique (sans pour autant maîtriser nécessairement un haut degré de métalangage) » (Riba, 2006, p. 29).

En fait, il résulte d'une analyse contrastive entre les critères d'évaluation de certains niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et l'évaluation en vigueur prévue et annoncée sur le portail de l'Université de Porto pour chacune des unités de cours de langue (FLE en l'occurrence) que la tentation s'avère forte de suivre les descripteurs et d'appliquer l'approche actionnelle prônée par les documents issus du Conseil de l'Europe. Par exemple, et pris tout à fait au hasard, le programme de Français B2.2 prévoit comme objectifs ce qui suit : « À la fin du semestre, les étudiants devront avoir atteint le niveau B2 dans la plupart des 5 compétences prévues par le CECR pour les langues ».

Mais dans les résultats d'apprentissage, il est en fait question de :

Les étudiants devront avoir développé leur autonomie et élargi leurs compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de façon à être capables de : 1. comprendre des discours argumentatifs sur des sujets qui leur sont familiers (ex.: conférences), des émissions de télévision sur l'actualité et des films en langue standard; 2. comprendre des éditoriaux sur l'actualité francophone et mondiale ainsi que des textes littéraires contemporains en prose; 3. participer activement à des conversations et défendre leurs opinions au cours de débats sur des thèmes avec lesquels ils auront eu l'occasion de se familiariser; 4. s'exprimer oralement en continu de façon claire et précise sur un éventail de sujets familiers; 5. développer leur point de vue dans un texte clair, précis, concis, bien structuré et stylistiquement adapté au destinataire (Sigarra, 2015-16).

Toutefois, les points programmatiques de l'unité de cours conviendraient parfaitement à un programme de français selon les nomenclatures pré-Bologne :

1. Bilan du premier semestre et définition des stratégies individuelles à mettre en œuvre pour combler les lacunes identifiées dans le bilan ; 2. Développement des compétences orales ; 2.1. Compréhension de conférences proposées à la FLUP ainsi que de documents sonores et audiovisuels sur l'actualité et la société française ; 2.2. Participation à des débats sur des thèmes d'actualité ou de société (jeux de rôle) ; 2.3. Exposé sur un thème abordé dans un article d'opinion ; 2.4. Amélioration de la prononciation (liaisons, nasales et autres sons difficiles, terminaisons muettes ou sonores) ; 3. Développement des compétences de compréhension et de production écrite ; 3.1. Lecture d'un roman contemporain ; 3.2. Sélection et compréhension d'articles d'opinion ; 3.3. Production de commentaires et de comptes rendus ; 3.4. Participation aux activités proposées sur la plateforme Moodle (forums, glossaire) ; 3.5. Réflexion sur l'évolution de l'apprentissage en tenant un journal sur Moodle ; 4. Développement des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ; 4.1. Consolidation des acquis et élargissement des compétences grammaticales et textuelles : la comparaison, la modalisation, l'emploi des modes et des temps (notamment le subjonctif présent et passé, le gérondif et le participe présent), la phrase complexe, le discours rapporté, les articulateurs logiques, la cohésion et la cohérence ; 4.2. Enrichissement lexical et développement de la compétence lexicographique (glossaire) : unité lexicale simple (mot) et complexe (locutions plus ou moins figées, plus ou moins opaques, collocations, expressions de lieu et de temps, régimes des verbes, des noms et des adjectifs, ...) ; 4.3. Organisation, structure et adaptation du discours au destinataire et à la situation de communication (formes d'adresse, registres, types de texte, contraste entre l'oral et l'écrit) ; 4.4. Diversité culturelle et linguistique des pays francophones (Sigarra, 2015-16).

Il appert que ce programme ne diffère pas diamétralement de ceux qui ont prévalu en langue française *avant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et la *Déclaration de Bologne* ; que la nomenclature inspirée du *Cadre* ne fait que subdiviser les niveaux des classes de français bien plus qu'elle ne pointe un niveau de compétences actionnelles intimement lié à des descripteurs ; qu'il n'est pas avéré, - sur les résultats et compétences communicatives du passé -, que les méthodes non actionnelles (ou actionnelles autrement) n'aient pas formé des milliers de parlants du Français Langue Étrangère au Portugal, dont il ne reste malheureusement que de rares représentants locuteurs, alors que les apprenants post-*Cadre* et post-*Bologne* n'ont de cette langue qu'un aperçu pragmatique dissocié de bien d'autres composantes identitaires et culturelles (langue de service vs langue de culture).

D'ailleurs, en spécialiste du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Patrick Riba n'en nuance-t-il pas, ou relativise-t-il pas le caractère indépassable et achevé ? En effet, il évoque « (...) de nombreuses autres références (...), comme par exemples les 'niveaux de compétence

linguistique canadiens ?, le 'Cadre de référence pour les approches plurielles ? ou encore le curriculum de l'Université autonome du Mexique, qui constitueraient des fondements aussi bon que le Cadre » (Riba et Mègre, 2015, p. 29).

Ceci dit, Patrick Riba et Bruno Mègre reviennent sur les processus d'évaluation dans le contexte du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* pour, justement insister sur des critères objectifs et véritablement mesurables des compétences en considération, et pour rappeler que celles qui ne sont pas convoquées dans la démarche d'évaluation ne sont pas censées être évaluées (Riba et Mègre, 2015a, p. 11-15 ; p. 64-65) ; ce qui veut aussi dire, inversement, que certaines compétences, notamment socioculturelles, ne sont traditionnellement pas évaluées en milieu universitaire, en insistant, par ailleurs sur le fait que, - selon eux, et dans une dimension éthique de l'évaluation -, il faudrait privilégier le concept d'« équité » au détriment de celui d'« objectivité » (Riba et Mègre, 2015, p. 29).

5. CONSIDÉRATIONS PROBLÉMATISANTES

Ceci étant, il nous parvient toujours des demandes d'accréditation (maladroitement désignées, et pour cause, par « équivalences ») d'anciens étudiants de la FLUP ayant fait leurs études dans un contexte pré-*Bologne* et pré-*Cadre*, pour lesquels la pratique de transfert de crédits acte implicitement la supériorité de la qualité d'enseignement des langues vivantes, quelles qu'elles soient *avant* Bologne puisque, d'office, les niveaux annuels antérieurs se voient reconnus comme les niveaux aux descripteurs actionnels actuels les plus avancés du *Cadre*.

En outre, la transversalité des formations et des cursus en premier cycle en langues étrangères présuppose une ouverture programmatique qui ne peut pas toucher uniquement les compétences linguistiques dans la seule approche actionnelle prônée par le *Cadre*, mais se doit de viser plus loin et à côté, notamment dans un souci culturel, voire littéraire, censé rejoindre les soucis des étudiants en Langues, Littératures et Cultures, alors que tel ne sera peut-être pas autant le cas pour ceux de Langues Appliquées ou de Langues et Relations Internationales.

Lúcia Claro dressait dans *Le Français dans le Monde* un bilan positif de l'adoption du *Cadre*, lequel « (...) a ouvert une nouvelle ère dans l'enseignement des langues vivantes en Europe, puisqu'il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes et non pas restreint à une langue spécifique » (Claro, 2016, p. 40), dont les avantages se réfèrent surtout à la transparence, la compréhension et à la comparabilité des dispositifs pédagogiques (Claro, 2016, p. 40). L'accent est désormais mis sur l'action et la tâche, le tout inséré dans un contexte social

; ce qui va bien au-delà d'une préparation à la communication prévisible (Claro, 2016, p. 40). Claro rappelait ce qu'elle considère un « équilibre » entre les différentes compétences mobilisées chez l'apprenant, qu'elles soient « générales » (savoir socioculturel, savoir-faire, etc.) ou strictement « communicatives » (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) (Claro, 2016, p. 41).

Mais, à cet égard, remarquons que Christian Puren plaide pour que l'on introduise dans la didactique des langues-cultures une complexité réursive et inclusive qu'il nomme « perspective co-actionnelle co-culturelle », tout en précisant que cette « didactique complexe » ne se substitue pas aux cohérences antérieures, mais s'ajoute à la panoplie des outils déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement / apprentissage des langues-cultures (Puren, 2002). Il s'agit chez Puren de mettre en évidence les limites et les contraintes notionnelles de « la perspective interculturelle » en didactique des langues-cultures, jugée « (...) à elle seule insuffisante pour assurer la formation éthique des élèves dans le cadre de leur apprentissage d'une langue-culture » (Puren, 2002).

D'autant plus que « la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures s'est élargie ces dernières années aux questions liées aux situations de contact permanent entre cultures différentes, comme c'est le cas au sein des sociétés multiculturelles et dans les phénomènes individuels ou collectifs de métissage culturel » (*ibidem*:), impliquant désormais que l'on « (...) pass[e] en didactique de la culture d'une 'logique produit' - la seule historiquement mise en œuvre jusqu'à présent, toutes méthodologies ou approches confondues - à une 'logique processus' qui se trouve être plus conforme à une représentation moderne, c'est-à-dire dynamique, des réalités culturelles » (Puren, 2002).

Christian Puren reviendra sur cette « mutation génétique en didactique des langues-cultures » en 2014 pour prendre acte de ce qu'

(...) il s'agit désormais non plus de pays différents entre lesquels ils devront voyager, mais d'une 'Europe multilingue et multiculturelle' (CECRL, p. 6). Et c'est aussi, par voie de conséquence, un changement d' 'agir social de référence' : il s'agit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée (Puren, 2014, p. 29).

C'est dire combien, selon un prisme plus complexe de la didactique des langues-cultures, les couches et composantes méthodologiques antérieures ne sont pas évacuées, ou dépassés, mais assumées (interculturelle, pluriculturelle, transculturelle, métaculturelle), même s'il l'on pointe plus loin : « la formation d'acteurs sociaux » (Puren, 2014, p. 35) dans une composante co-culturelle.

Est-ce à dire que les méthodes passées, - quelque rudimentaires qu'elles fussent -, se voient subtilement couronnées aujourd'hui, même si elles n'osent dire leur nom ? Ou plutôt que le système cohérent *scientifique* (pour la structuration transférable européenne de l'enseignement supérieur) et *didactique* (pour l'établissement des descripteurs comparables de compétences actionnelles immédiates pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères) dont nous avons accouché en vue d'une plus grande souplesse et efficacité économiques ne constitue que le volet d'un projet idéologique plus vaste et imposé par la machine institutionnelle européenne ? Peut-on vraiment parler d'un « équilibre » entre les composantes des compétences mobilisées, tel que l'affirme Claro (2016, p. 41) ?

C'est ce dont doute Bruno Maurer dans un essai sans concession sur l'enseignement-apprentissage des langues et la construction européenne (2011). Pour ce chercheur, force est de reconnaître un paradoxe imprévisible il y a encore quelques années, mais qui en dit long sur certains dévoiements de l'Europe : « (...) aucun régime politique n'a sans doute affirmé avec autant de force que l'Europe l'importance du plurilinguisme de ses citoyens... d'un côté, si les programmes de l'éducation plurilingue se réalisent, jamais peut-être on n'aura si peu enseigné les langues elles-mêmes » (Maurer, 2011, p. 149). Ce sentiment diffus est fondé sur la conscience d'une mutation insidieuse, mais hautement idéologique, opérée sur les objectifs premiers du *Cadre*.

En effet, « Au milieu de la première décennie des années 2000, un changement des langues sont, à l'initiative du Conseil de l'Europe, subordonnés à des visées plus larges, celles de l'éducation plurilingue et interculturelle (...). Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique » (Maurer, 2011, p. 1). Il nous semble que quelque chose de similaire peut se déduire de l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures maternelle et étrangères à la FLUP, soumis aux nomenclatures du *Cadre* sans vraiment pouvoir en suivre la totalité des critères, et surtout censé faire atteindre des résultats actionnels qui ne correspondent pas vraiment à sa tradition didactique et scientifique. Qui plus est, sommé d'intégrer les composantes « bolognaises » de la structuration des cours, dont le tutorat pédagogique et scientifique, que l'on n'applique pas toujours ou dont on cherche toujours bien souvent l'utilité.

6. CONCLUSION

La première exigence scientifique consiste à ne rien prendre pour acquis, et de dénoncer les dérives ou les dysfonctionnements des systèmes de savoir. Pour le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et la *Déclaration de Bologne*, il importe donc de dresser un véritable bilan

transversal et international des pratiques pour mieux s'assurer de leur bien-fondé.

Autrement dit, il s'agit de ne pas accepter de façon acritique les balises officielles émanant des instances internationales sans en saisir les assises idéologiques et surtout sans en mesurer les réelles possibilités d'application en contexte facultaire où la dimension culturelle (langue de culture) prime encore souvent, - et pour cause -, sur la dimension communicative (langue de service). Telle est notre tâche dans le seul but de promouvoir un solide enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères chez nous.

Références bibliographiques :

Claro, L. (2016). Les langues parlent d'une même voix : l'apport du CECR. *Le Français dans le Monde*, 404, mars-avril, 40-41.

Conseil de L'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, France : Didier.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, France : éditions des Archives Contemporaines.

Puren, Ch. (2002). L'interculturel [blogue de Ch. Puren]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>

Puren, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21-38.

Riba, P. (2006). Le portrait robot de Monsieur C2. *Le Français dans le Monde*, 344, 28-29.

Riba, P. et Mègre, B. (2015). Convertir l'évaluation en processus de dialogue. *Le Français dans le Monde*, 400, 28-29.

Riba, P. et Mègre, B. (2015a). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris, France : Hachette FLE.

Sigarra (2015-16). Portail de la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. Repéré à <http://www.lettras.up.pt>

Tagliante, Ch. (2015). *L'évaluation et le Cadre Européen*. Paris, France : CLE International.

MARÍA DEL PILAR NICOLÁS MARTÍNEZ, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL), mmartinez@letras.up.pt

MARTA PAZOS ANIDO, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL), manido@letras.up.pt

SIMONE AUF DER MAUR TOMÉ, FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL), CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL), stome@letras.up.pt

(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FLUP

ABSTRACT

Recent studies point to the fact that initial teacher training plays a key role in the construction of a teacher's professional identity. The responsibility for facilitating the resources to start this construction of professional identity for future teachers rests mainly with higher education institutions.

In this paper, some general conclusions about the beliefs, representations and attitudes of trainees in relation to this aspect of their professionalization are presented by trainers of different areas of the Masters in the Teaching of Foreign Languages, at the Faculty of Letters, the University of Porto (FLUP). For the collection of data, a questionnaire was given to trainees who had recently completed their teaching practice as part of their teacher education at FLUP.

The results promote reflection on the current initial training model at FLUP and on constraints derived from the implementation of the Bologna process. In addition, the data will be interpreted with a view to analysing the type of teacher who is being trained and the effectiveness of the teacher education offered to students.

Keywords: teaching professional identity; initial teacher training; language teaching

RESUMO

Estudos recentes apontam para o facto de a formação inicial de professores ter um papel fundamental na (re)construção da identidade profissional docente. A responsabilidade de facilitar aos futuros professores os recursos necessários para iniciar essa (re)construção da identidade profissional recai, principalmente, sobre as instituições de educação superior.

Neste trabalho, formadoras de diferentes áreas dos Mestrados em Ensino de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) apresentam algumas conclusões gerais sobre as crenças, representações e atitudes dos estagiários relativamente a este aspeto da sua profissionalização. Para a recolha de dados neste estudo, foi utilizado o método de inquérito por questionário aplicado aos estudantes que recentemente frequentaram o estágio pedagógico na FLUP.

Os resultados obtidos promovem a reflexão sobre o modelo de formação inicial vigente na FLUP e sobre os constrangimentos resultantes da implementação do processo de Bolonha. Como objetivo final, a interpretação dos dados serve para analisar o tipo de professor que se está a formar e a eficácia das orientações oferecidas aos estudantes.

Palavras-chave: identidade profissional docente; formação inicial de professores; ensino de línguas

1 INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, a investigação educacional debruçou-se sobre questões relacionadas com a profissão docente, os professores, a sua formação e a sua carreira (Estrela, 1997, p. 10). Dentro deste âmbito, o estudo sobre a identidade profissional docente desenvolveu-se como área de investigação específica nas duas últimas décadas (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 108; Flores, 2015, p. 139). O estudo da formação e o desenvolvimento da identidade profissional dos docentes, conceito-chave do nosso estudo, contribui para uma melhor compreensão do que significa ser professor hoje em dia, num contexto de contínuas mudanças, num cenário ao qual o docente se tem de adaptar, superando os possíveis conflitos interiores que possam surgir entre crenças, expectativas, atitudes e a realidade profissional no desempenho da profissão:

Research on teachers' professional identity formation also contributes to our understanding and acknowledgment of what it feels like to be a teacher in today's schools, where many things are changing rapidly, and how teachers cope with these changes. From this point of view, it is important to pay attention to the personal part of teachers' professional identity. What is found relevant to the profession, especially in light of the many educational changes currently taking place, may conflict with what teachers personally desire and experience as good. Such a conflict can lead to friction in teachers' professional identity in cases in which the 'personal' and the 'professional' are too far removed from each other. (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 109)

Questões como “Quem sou?”, “Em que tipo de docente gostaria de tornar-me?” ou “Como é que me vejo como docente?” são questões recorrentes entre os docentes e conduzem-nos à temática da identidade profissional (Korthagen, 2004, p. 81). Trata-se de um tema complexo e difícil de abordar,

como também o é a própria profissão docente, mas que constitui um aspeto fulcral na formação de professores, pois faculta uma maior consciência e reflexão sobre o processo de transição de estudante para professor, uma melhor perceção da autoeficácia e do compromisso com o seu trabalho e proporciona significado e transcendência às práticas pedagógicas dos docentes (Flores, 2015, p. 144; Marcelo Garcia & Vaillant, 2009, p. 37; Matus Rodríguez, 2012, p. 3), contribuindo também para a transformação da escola e para a revitalização da profissão docente (Prieto, 2004, p. 46):

Teachers' perceptions of their own professional identity affect their efficacy and professional development as well as their ability and willingness to cope with educational change and to implement innovations in their own teaching practice. [...] We assume that teachers' perceptions of their professional identity reflect their personal knowledge of this identity. (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, p. 750)

Portanto, parece indiscutível a necessidade de ter em consideração este processo de (re)construção da identidade profissional e, como formadoras neste âmbito, esta questão tem suscitado a nossa atenção. O estudo aqui apresentado pretende promover a reflexão sobre as crenças, representações e atitudes dos professores em formação inicial nos Mestrados em Ensino de Línguas oferecidos pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), e sobre a especificidade do contexto em que se encontram, visto que, no modelo de formação “pós-Bolonha”, os mestrandos se veem confrontados com o desafio de continuar a ser estudantes na faculdade e, ao mesmo tempo, de desempenhar certas funções de um docente no terreno - com todos os problemas e desafios inerentes (Bizarro & Braga, 2015, p. 18).

2 O QUE SIGNIFICA IDENTIDADE PROFISSIONAL?

O conceito de identidade é muito complexo, pelo que a sua abordagem pode ser feita de múltiplos pontos de vista (Laurentis, 2015, p. 68) e são várias as definições que podemos encontrar deste termo. No entanto, o objetivo deste trabalho não é elaborar uma listagem de definições, mas sim selecionar algumas e assentar nelas o nosso trabalho. Começando pela generalidade, ou seja, pela identidade profissional, sem ser exclusivamente a docente, tomamos a definição do sociólogo francês Dubar, a qual é bastante reveladora nesta primeira aproximação ao conceito:

[L]’identité professionnelle est une identité sociale caractérisée par l’articulation entre deux transactions, l’une interne à l’individu (l’identité pour soi), l’autre externe (l’identité pour autrui). L’identité pour soi s’inscrit dans le processus biologique qui consiste à réaliser un ajustement entre l’identité héritée et celle qui est visée. L’identité pour autrui relève d’un processus relationnel qui permet une transaction entre les identités attribuées par autrui et les identités incorporées. (Dubar, 2002, citado em Dubruc, 2009, p. 61)

Nesta definição poder-se-ia enquadrar a identidade profissional docente: de facto, são enfatizados os aspetos indicados pela maioria das descrições específicas sobre a identidade dos professores. Após a análise de várias definições (Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Beijgaard, Meijer & Verloop, 2000, 2004; Flores, 2015; Korthagen, 2004; Laurentis, 2015; Marcelo, 2009; O'Connor, 2008; Prieto, 2004; Timostsuk & Ugaste, 2010; Trejo, 2010), podemos destacar, retomando as opiniões destes autores, as características principais da identidade profissional docente, que, embora entre si estreitamente ligadas, serão apresentadas separadamente, garantindo assim uma maior clareza no discurso.

2.1 A identidade profissional docente: o autorreconhecimento e o alter-reconhecimento

Vários autores coincidem na opinião de que é possível identificar estes dois polos na questão da identidade (Penna, citado em Galindo, 2004, p. 15), ou seja, por um lado, como os professores se reconhecem a si próprios, e, por outro, como são reconhecidos pelos outros como membros de uma determinada categoria social, a categoria dos professores (Gysling, 1992, citado em Prieto, 2004, p. 31). Além disso, podem ser identificadas ainda outras identidades de acordo com os diferentes subgrupos de docentes (Bolívar, Fernández & Molina, 2005), no caso do nosso estudo, maioritariamente, docentes do ensino básico e secundário, bem como de cursos de formação profissional.

Nas palavras de Vaillant (2007), a identidade docente é a experiência pessoal, mas também é o papel que lhe é reconhecido numa sociedade.

2.2 A identidade profissional docente: um conjunto de subidentidades

Como já foi referido anteriormente, a identidade profissional é encarada como um processo multifacetado que pode incluir várias subidentidades, umas mais centrais e outras mais periféricas, que se relacionam com os diferentes contextos de trabalho e as relações entre os professores (Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004; Marcelo & Vaillant, 2009). Essas subidentidades podem ser mais ou menos harmonizadas e estar mais ou menos relacionadas entre si, mas o mais importante para o docente é que não entrem em conflito e que exista um certo equilíbrio. Durante a formação inicial, a etapa na qual se foca o nosso estudo, os professores principiantes experimentam normalmente este tipo de conflitos entre subidentidades ao enfrentarem diferentes desafios e contínuas mudanças (Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 122).

Trejo (2010, p. 57), de facto, também faz referência à identidade pessoal e à de estagiário, que na sua opinião, emergem do mesmo modo que a

identidade profissional e são tão importantes como esta última no que respeita à definição da identidade docente.

2.3 A identidade docente: a importância dos contextos

Segundo Flores, “a identidade depende do(s) entendimento(s) que os professores têm de si próprios, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua atividade, do modo em que os entendem e analisam e os valores e normas que lhes estão subjacentes” (2015, p. 139).

Portanto, a identidade docente implica tanto a pessoa como os contextos (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 36) e pode conceber-se como o espaço comum partilhado entre o indivíduo, o seu entorno profissional e social e a instituição na qual trabalha, bem como a relação com outros grupos sociais (Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

2.4 A identidade docente: um processo relacional

Bolívar, Fernández e Molina (2005) explicam que a construção da identidade profissional docente é um processo relacional, isto é, uma relação entre o próprio e os outros que se constrói em interação com os outros, de tal forma que se trata de um resultado das transações entre a identidade vista pelo próprio indivíduo e a atribuída pelas pessoas com que se relaciona. Também Laurentis concorda que a identidade, apesar de nos fazer únicos e diferentes, constrói-se pelo sentido de pertença a um grupo (ou ao qual pretendemos pertencer no futuro), com o qual partilhamos certas características, valores, normas, etc. (2015, p. 69) e, consequentemente, como apontam Marcelo e Vaillant (2009, p. 35), “las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales”.

Desta forma, a identidade profissional docente desenvolve-se na interação entre o próprio docente com o contexto e o ambiente e, portanto, pode-se afirmar que esta identidade é sempre social. Essa dimensão social e a reflexão individual do professor são consideradas cruciais para o desenvolvimento da identidade profissional docente (Korthagen, 2004; Beijjaard, Meijer & Verloop, 2004; O'Connor, 2008), pois é a partir do que extraímos dessa interação social e do feedback que nos chega dos outros que se constrói a identidade profissional (Laurentis, 2015, p. 69).

2.5 A identidade profissional docente: uma (re)construção singular

Esta característica, por tudo o que já foi apresentado, é evidente e quase não precisa de justificação. É óbvio que a (re)construção da identidade profissional é um processo pessoal, próprio de cada docente, um processo

biográfico, ligado à própria história pessoal (com todo o background da pessoa: social, familiar, escolar e profissional), sendo que a identidade pode ser considerada como o resultado de uma transação entre uma identidade herdada e uma identidade à qual se aspira ou que se constrói pelas exigências de uma certa situação (Serrano, 2013, p. 102; Vaillant, 2007).

Para esta (re)construção do “eu” profissional, é preciso que o docente reconheça que a importância e a necessidade de compreender a realidade e de ir além de si próprio supõe “una oportunidad para crecer personal y colectivamente, lo que genera un profundo sentido de agenciamiento que favorece la construcción de su propia identidad profesional” (Hargreaves, 1996, citado em Prieto, 2004, pp. 45-46). Esta responsabilidade pessoal no desenvolvimento profissional e a (re)construção da identidade profissional também é salientada por Lasky, que assinala que esta “incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la materia que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional” (Lasky, 2005, citado em Marcelo & Vaillant, 2009, p. 36).

2.6 A (re)construção da identidade profissional: um processo dinâmico, contínuo, complexo e instável

A identidade profissional precisa de ser construída, pois trata-se de um processo biográfico contínuo (Serrano, 2013, p. 102) que, segundo Lasky, configura “un entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Lasky, 2005, citado em Marcelo & Vaillant, 2009, p. 36). Portanto, é um processo de (re)construção contínuo, complexo e instável que se vai alterando ao longo da vida (Prieto, 2004, p. 31), um processo evolutivo “de interpretação e reinterpretação de experiências”, o que vai ao encontro da ideia de que o desenvolvimento docente não termina num determinado ponto, mas é entendido como uma aprendizagem ao longo da vida (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 36). Laurentis defende uma conceção interativa da identidade, cuja essência muda continuamente quando o interior dessa identidade entra em contato com o exterior e com outras identidades (2015, p. 68). Deste modo, não se trata de um produto finalizado, mas sim de “um espaço de (re)construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, citado em Flores, 2015, p. 139).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p. 122) e Marcelo e Vaillant (2009, p. 36), que concordam com o carácter dinâmico e não fixo da identidade profissional, realçam que a formação da identidade profissional não responde só à questão de quem sou eu neste momento, pois vai além do presente, mas também acerca de quem quero ser no futuro, isto é, no que me quero tornar, reconstruindo a identidade cada vez que nos deparamos com uma nova realidade.

Em suma, das diferentes abordagens no que toca ao termo de “identidade profissional”, assumimos a definição proposta por Vaillant (2007, s.p.), que agrupa de forma sucinta as características referidas anteriormente: “[L]a identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben”.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

3.1 Os contextos formativos

Com as diretivas resultantes do processo de Bolonha e implementadas na FLUP a partir do ano letivo de 2008/2009, a organização dos cursos oferecidos por esta instituição tem sofrido alterações significativas. Estas alterações, seja a nível de adoção de novos currícula, seja a nível de novos métodos de ensino-aprendizagem praticados, também são visíveis no que concerne a formação inicial dos professores de línguas.

A formação inicial de professores na FLUP, que decorre no âmbito do *Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário* (MEIBS), bem como no *Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário* (MEPLE) atribui 120 ECTS distribuídos por 4 semestres, focalizando os dois primeiros a aquisição de conhecimentos teóricos na área da Didática de Línguas, Psicologia da Educação, Análise Social da Educação, Ética e Deontologia, bem como da Investigação da Educação. O segundo ano deste mestrado é dedicado essencialmente ao estágio pedagógico nas respetivas escolas secundárias cooperantes. Porém, os estudantes devem frequentar algumas unidades curriculares na faculdade (as duas línguas, o seminário que acompanha o estágio e, no caso da língua materna, uma disciplina ligada à literatura). Além disso, os professores-estudantes no seu estágio pedagógico têm de implementar um projeto de investigação-ação e têm que elaborar obrigatoriamente um relatório que é objeto de defesa pública.

Uma das principais alterações que se tem verificado prende-se com o facto de os professores estagiários do regime “pré-Bolonha” terem tido uma turma a seu cargo durante todo o ano letivo, enquanto, hoje em dia, os estagiários deixaram de ser responsáveis por uma turma própria, passando a lecionar apenas dez blocos em cada língua, situação que pode provocar um hiato de semanas entre as aulas lecionadas. Outra mudança significativa prende-se com o facto de, além do trabalho nas escolas (leção e observação de aulas da orientadora e dos colegas do núcleo de estágio e frequência

semanal de um seminário teórico-prático de acompanhamento pedagógico e didático), os estagiários frequentarem aulas na faculdade e, por vezes, terem de compatibilizar estas responsabilidades com uma atividade laboral.

Relativamente às escolas cooperantes, é de salientar que existem diversos contextos – ensino básico, ensino secundário, cursos profissionais, escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Estes contextos formativos de carácter multifacetado servem, por conseguinte, como pano de fundo para delinear os domínios/campos considerados fundamentais para a (re)construção da identidade profissional, visto que – e em paralelo com a nossa definição de identidade profissional – englobam por um lado o eu, o autorreconhecimento e o alter-reconhecimento do formando, e por outro lado as condicionantes institucionais e sociais e a identificação do eu com os mesmos. Como já referimos anteriormente, esta questão deve ser considerada já desde as primeiras etapas da formação docente, pois a maioria dos autores reconhece a importância da formação inicial na (re) construção das bases para o desenvolvimento da identidade profissional docente, na compreensão de si próprios como professores, uma vez que se trata de uma fase na qual se promove a transição de estudante para professor (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Fajardo, 2011; Flores, 2015; Korthagen, 2004). Esta ideia reflete-se nas seguintes citações:

We considered that initial training was an important time for students to begin to create a solid teacher identity that would support and sustain them in their future profession. In order to facilitate the development of initial teacher education from that point of view we needed to understand the current impact of initial education on students. (Timostsuk & Ugaste, 2010, pp. 1563-4)

Teacher identity – what beginning teachers believe about teaching and learning and self-as-a teacher – is of vital concern to teacher education; it is the basis for meaning making and decision making. Teacher education must begin, then, by exploring the teaching self”. (Bullough, 1997, citado em Korthagen, 2004, p. 83)

Tendo em conta a relevância e as implicações de tomar em consideração a questão da identidade docente desde a formação inicial, o objetivo do presente estudo foca-se no levantamento das perceções por parte dos professores-estudantes relativamente à (re)construção da identidade profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Línguas (FLUP). Daí surgiram as seguintes questões orientadoras:

- a) O que significa para o inquirido o termo “identidade profissional”?
- b) Quais os aspetos que contribuíram, de uma maneira decisiva, para a (re)construção da identidade profissional no âmbito do estágio pedagógico, na perspetiva do inquirido?

3.2 Metodologia de pesquisa

De modo a contribuir para o debate sobre potencialidades e constrangimentos dos atuais contextos de formação relativamente à (re) construção de identidade dos professores em formação inicial, foi concebido um estudo exploratório, utilizando o método de inquérito por questionário, aplicado a 85 antigos estudantes de Mestrados em Ensino (MEIBS/MEPLE) com as variantes Português/Espanhol, Inglês/Espanhol, Espanhol monodisciplinar, Inglês/Alemão e Português/Alemão que finalizaram o seu estágio pedagógico em julho de 2014 ou 2015. Do questionário constaram 14 perguntas de tipologia variada (revistas e otimizadas por diferentes docentes do Mestrado): perguntas de resposta fechada (e.g. Parte I com perguntas sobre dados gerais dos inquiridos); perguntas de escolha múltipla (e.g. “Assinale os dez aspetos que contribuíram mais para a (re)construção da sua identidade profissional docente”); perguntas de resposta aberta para uma pesquisa inicial, exploratória (não conhecendo a abrangência das possíveis respostas), e.g. “O que é que significa para si o termo “identidade profissional?”; e perguntas para medir aspetos como atitudes ou opiniões do público-alvo através de escalas, com recurso ao diferencial semântico¹ (e.g. “Estado de espírito no final do estágio pedagógico: Motivado(a)_____ Desmotivado(a)”).

De uma maneira geral, a aplicação de um inquérito por questionário traz várias vantagens (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004; Günther, 2003), tais como uma maior sistematização dos resultados fornecidos bem como uma maior facilidade de análise. Além disso, a utilização de um questionário online reduz o tempo que é necessário despendar para a recolha e a análise dos dados. Por fim, um questionário aplicado via e-mail e internet é rápido, barato e chega facilmente a mais pessoas.

Os dados recolhidos foram lidos atentamente e permitiram destacar as palavras-chave para a identificação de secções importantes. Após o primeiro estudo analítico dos dados, foi criado um resumo do processo (Kuckartz, 2014) que, seguindo as questões metodológicas, se caracterizou por uma ordenação sistemática. De seguida, todo o material foi codificado; isto significa que passagens/respostas específicas foram alocadas às áreas temáticas. Finalmente, foi efetuada uma avaliação, comparando as respostas entre si e identificando possíveis semelhanças.

¹ Relativamente aos vários tipos de escalas e ao diferencial semântico ver também Urban, 1980; Dörnyei, 2003; Günther, 2003; Amaro, Póvoa & Macedo, 2004.

3.3 Os participantes do estudo

Dos 85 questionários enviados, foram recebidas 33 respostas. Portanto, o grupo-alvo deste estudo é constituído por 33 antigos estagiários, com idade compreendida entre os 20 e os 49 anos. Com a exceção de três mestrands, todos os inquiridos eram do sexo feminino.

15 mestrands estavam inscritos no curso MEIBS, 18 em MEPLS. A maioria dos inquiridos estava inscrita na variante Português/Espanhol (14 estudantes), seguido de Inglês/Espanhol (13 estudantes), Espanhol monodisciplinar (3 estudantes), Inglês/Alemão (2 estudantes) e Português/Alemão (1 estudante). 16 dos 33 inquiridos (48%) tinham o estatuto de trabalhador estudante, isto é, exerciam uma atividade profissional além do estágio (seja numa área ligada ao ensino, seja numa área alheia ao ensino). 23 candidatos (69,7%) já tinham experiência docente anterior ao estágio. Destes que detinham já experiência docente anterior ao estágio, 52,2% adquirira esta experiência no ensino secundário e 47,8% dos inquiridos no ensino básico.

4 RESULTADOS

Tomando como base a definição de Dubar mencionada anteriormente e partindo do facto de a (re)construção da identidade profissional ser o resultado da articulação de uma dimensão pessoal ou interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e outra, externa, entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional), de seguida serão apresentados alguns resultados do estudo, focando-nos em três questões centrais:

- O que significa o termo “identidade profissional docente?”;
- Quais os aspetos que, tomando em consideração a sua própria experiência, contribuíram mais para a (re)construção da sua identidade profissional docente?;
- Qual/Quais o(s) aspeto(s) da formação inicial para professores que recebeu no segundo ano do Mestrado, e relacionado(s) com o seu estágio pedagógico em geral, que, na sua perspetiva, podia(m) ser melhorado(s), contribuindo para a (re)construção da sua identidade profissional docente?;
- Em que medida o modelo formativo oferecido pelos Mestrados em Ensino contribuiu para a sua (re)construção profissional como docente?

Para a análise da primeira questão, cujo objetivo era conhecer a ideia intuitiva que os inquiridos tinham sobre o termo identidade profissional docente, recorre-se à classificação proposta por Caballero (2009), que identifica os fatores internos e externos que influenciam a (re)construção da identidade profissional docente, visto que verificamos que os inquiridos definiam este termo, utilizando fatores e/ou categorias que constituem a profissão. Relativamente aos fatores internos, Caballero refere a vocação,

a concepção da profissão, o saber, a integração na cultura profissional, o autoconceito e a autoestima. É de salientar que dos 33 inquiridos, 23 referiram definições relacionadas com estes fatores internos ou pessoais, sendo que 8 participantes fizeram referência ao autoconceito, 5 à concepção da profissão, 4 à integração na cultura profissional, 3 à vocação, 2 à autoestima e 1 ao saber. De seguida, serão apresentadas duas das respostas que exemplificam bem o exposto.

Na primeira definição, redigida por um estagiário que já tinha experiência como docente, pode-se ler: “No meu entender ‘identidade profissional docente’ é a forma como um docente se vê a si e aos seus colegas. É quando um docente sente que pertence à comunidade docente e se identifica com ela”.

Nesta definição podemos observar fatores relacionados com o autoconceito, isto é, segundo Caballero (2009), como o indivíduo se vê a si próprio como profissional, e também, a importância da integração na cultura profissional entendida por Caballero como o grau de identificação do sujeito com os colegas de profissão e as formas de organização e funcionamento, quer a nível institucional, quer a nível de secção ou grupo. Na segunda definição, de um estagiário que não tinha experiência prévia como docente, consta o seguinte: “[Identidade profissional docente] [s]ignifica não só ter uma concepção, uma percepção clara, rigorosa e em permanente atualização do que é ser docente e da prática desta atividade profissional, mas também identificar-me com tal profissão”.

Como se pode observar, o fator vinculado a esta definição está baseado na concepção da profissão, ou seja, de acordo com Caballero (2009), nos princípios, sejam individuais ou partilhados, que constroem uma determinada maneira de ser e fazer na profissão.

No que concerne aos fatores externos indicados por Caballero (2009) destacam-se o prestígio da profissão, a categoria profissional, o reconhecimento profissional, bem como a interação profissional. De uma maneira geral, constatamos que a importância dada pelos inquiridos aos fatores externos é visivelmente menor da dada aos internos, uma vez que, no total, apenas se registaram 9 referências: 3 ao prestígio da profissão, 3 à interação profissional, 2 à categoria profissional e 1 ao reconhecimento profissional. Seguidamente, expõem-se duas das diferentes definições propostas pelos participantes que ilustram bem a referência a alguns destes fatores externos.

A primeira definição é de um estagiário que já tinha experiência docente: “[A identidade profissional docente significa] [t]er uma certa estabilidade como professor para dizer-se que se pertence àquela profissão”.

Nesta percepção fica evidente uma referência à categoria profissional, que, na opinião de Caballero (2009), está relacionada com a hierarquia que possui um sujeito dentro de uma profissão e o seu consequente reconhecimento oficial, a qual implica um determinado incentivo económico ou promoção, um aspeto não necessariamente relacionado com o reconhecimento do coletivo profissional.

Na segunda definição, elaborada por um estagiário sem experiência docente anterior ao estágio pedagógico, podemos ler o seguinte: “A identidade é um termo muito complexo. Para mim, a identidade profissional docente é a forma como nos comportamos com os alunos, como lhes transmitimos informação... Como interagimos com eles, como são as nossas aulas...”.

Aqui, claramente, é dada ênfase à dimensão interativa da identidade profissional que, segundo Caballero (2009, p. 77), se pode definir da seguinte forma: “son las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas interacciones influyen directamente en la forma que tiene el individuo de entender la profesión y de desempeñarla”.

Resumidamente é de salientar que 9 inquiridos fizeram referência a fatores de tipo externo ou social, isto é: prestígio da profissão (3); categoria profissional (2); reconhecimento profissional (1); interação profissional (3).

Ao comparar os dados apresentados até aqui, pode-se concluir que, para a definição do termo identidade profissional pelos inquiridos, é dada mais importância aos fatores internos, em detrimento dos externos.

Após ter perguntando sobre as percepções dos inquiridos acerca do conceito de identidade profissional docente, na página seguinte do questionário (a qual não era visível para os participantes até ao momento e também não permitia retroceder para a anterior), apareciam três definições deste termo com o objetivo de os inquiridos partirem de uma mesma conceção de identidade profissional docente de forma a assegurar uma correta interpretação das perguntas seguintes. A primeira das definições sugeridas era de Dubar (já referida no ponto 2), a segunda de Flores (2012) e a terceira de Korthagen (2004, 2010), as quais se apresentam de seguida:

A identidade profissional constitui, portanto, um aspecto central no processo de tornar-se professor, que é social e culturalmente situado, complexo, dinâmico e interactivo e que depende do modo com os professores se vêem (e como os outros os vêem) e do modo como entendem e analisam os contextos nos quais exercem a sua actividade e os valores e normas que lhes estão subjacentes. (Flores, 2012)

A identidade docente é um conjunto de necessidades, valores, experiências, sentimentos e habilidades que são formados ao longo da experiência pessoal e profissional de cada um, criando aquela sensação de identidade. (Korthagen, 2004, 2010)

A questão seguinte pretendia conhecer a opinião dos participantes sobre os aspetos que os tinham (ou não) apoiado na sua (re)construção da identidade profissional docente. Com este objetivo, formulou-se a seguinte pergunta: “Assinale os 10 aspetos que, tomando em consideração a sua própria experiência, contribuíram mais para a (re)construção da sua identidade profissional docente”, para a qual foram facultadas 24 opções extraídas das leituras realizadas para a elaboração do estudo (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Flores, 2015; Korthagen, 2004; Prieto, 2004; Timostsuk & Ugaste, 2010; Trejo, 2010; Vaillant, 2007) e relacionadas com fatores vinculados ao seu estágio pedagógico, à formação recebida na FLUP e outros fatores internos e externos mencionados nos pontos 2 e 4 deste trabalho. Passamos a elencar os 24 itens:

- Obtenção do diploma de Mestrado
- As aulas presenciais na FLUP
- As experiências prévias como aluno(a): modelos de antigos professores, vivências na escola...
- A observação de aulas (orientadores de estágio, colegas de estágio...)
- A reafirmação da escolha de ser professor
- A consciência do meu papel como professor em formação inicial
- As representações (preconceitos, crenças, valores, juízos, etc.) em relação à profissão docente
- A autoimagem como educador e do meu trabalho como profissional (Autoimagem: modo como nos vemos e como projetamos essa imagem aos outros)
- A imagem que outros (colegas, orientadores) têm de mim como professor
- A imagem social da docência
- O reconhecimento dos próprios valores e capacidades
- O conhecimento da realidade escolar
- A experiência docente durante o estágio pedagógico
- O desenvolvimento de um projeto de investigação-ação (Relatório de Mestrado)
- O trabalho em colaboração com os colegas do núcleo
- O trabalho em colaboração com os orientadores e supervisores
- O feedback dado às aulas lecionadas na pós-observação
- A experiência docente anterior à frequência do estágio pedagógico
- Os documentos ou momentos de reflexão sobre a prática pedagógica
- As competências interpessoais (saber escutar, conversar, apoiar, etc.)
- A competência científica (conhecimentos relacionados com a disciplina a lecionar)

- A competência linguística nas línguas a ensinar
- A competência pedagógica (formação geral em educação)
- A competência didática (formação específica na docência de uma disciplina concreta)
- Outro(s)

Para a apresentação dos resultados procedemos a divisão dos resultados em três gráficos: os itens que foram selecionados por mais de 50% (mais de 17) dos inquiridos, os selecionados por 30% e 50% (entre 16 e 10 participantes) e, por fim, os escolhidos por menos de 30% dos participantes (menos de 10). Nos gráficos aparecem só as palavras-chave de cada opção, para uma melhor visibilidade e uma mais fácil leitura:

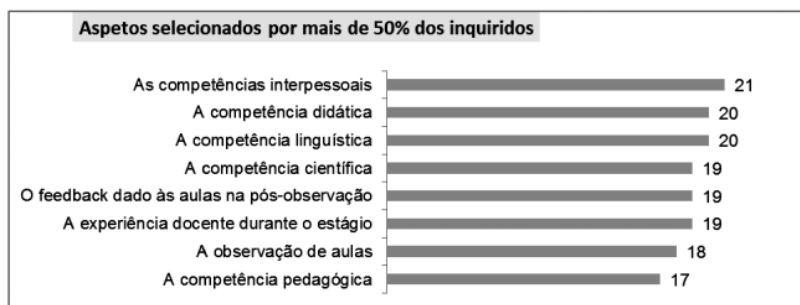


Figura 1. Aspetos seleccionados por mais de 50% dos inquiridos

Como se pode observar pelo gráfico, a opção mais escolhida relaciona-se com “as competências interpessoais”, o que potencia a ideia da identidade docente como um processo relacional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Korthagen, 2004; Laurentis, 2015; O'Connor, 2008; Serrano, 2013). Também deste grupo de respostas, convém ressaltar que os aspetos indicados como os que mais influíram na (re)construção da identidade profissional docente dos inquiridos correspondem às diferentes competências próprias de um professor de línguas (competência linguística, didática, científica e pedagógica) e a vários fatores diretamente relacionados com a realização do estágio pedagógico (a experiência docente, o feedback dado às aulas lecionadas na pós-observação e a observação de aulas).

No grupo intermédio mostram-se os aspetos escolhidos por 30% a 50% dos inquiridos:

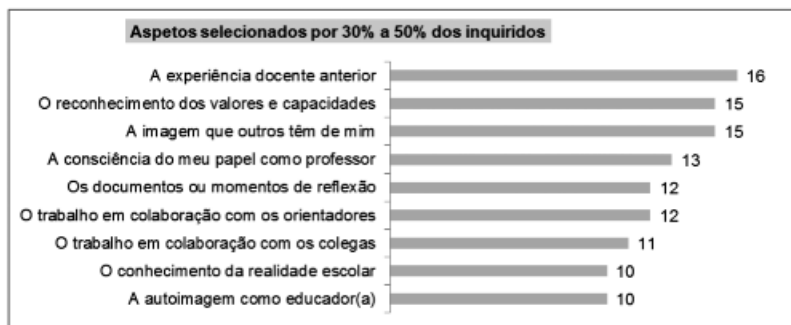


Figura 2. Aspetos selecionados por 30% a 50% dos inquiridos

Os itens selecionados na faixa entre os 30% a 50% dos inquiridos sugerem que estes consideram que na (re)construção da sua identidade profissional docente intervieram aspetos relacionados com os fatores internos e externos identificados por Caballero (2009), como a experiência docente prévia ao estágio (convém lembrar que 70% tinham já esta experiência); a imagem que os outros têm deles como docentes, bem como a autoimagem (Korthagen, 2004; Trejo, 2016); e o autorreconhecimento (Penna, citado em Galindo, 2004). Também nestas percentagens jogam um papel relevante outros fatores ligados ao estágio pedagógico, concretamente o trabalho colaborativo com os orientadores, supervisores e colegas do núcleo de estágio (mais uma vez revela-se a importância das relações interpessoais e a parte social da identidade profissional); os documentos que fomentam a reflexão docente e os próprios momentos de reflexão sobre a prática docente (sendo assim os inquiridos conscientes da relevância da reflexão na (re)construção da sua identidade docente, de acordo com o defendido por autores como Korthagen (2004), Matus (2012), Prieto (2004) e Vaillant (2007); e o conhecimento da realidade escolar particular em que lecionaram, realçando o papel do contexto na (re)construção da identidade profissional docente, como já foi comentado no ponto 2.3 deste trabalho (Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Flores, 2015; Marcelo & Vaillant, 2009).

Ainda relativamente à questão sobre os aspetos da formação nos Mestrados em Ensino (FLUP) que contribuíram mais para a (re)construção da identidade profissional docente, é importante constatar que houve opções

no questionário que foram pouco assinaladas pelos inquiridos. O aspeto da obtenção do diploma de mestrado, por exemplo, foi selecionado apenas três vezes. Além disso, a reafirmação da escolha de ser professor (4), a imagem social da docência (6), as aulas presenciais na FLUP (6), as representações (preconceitos, crenças, valores, juízos, etc.) em relação à profissão docente (6) bem como o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação (7) foram aspetos pouco escolhidos pelos inquiridos. Estes resultados demonstram uma coerência com a tendência identificada anteriormente para os professores-estudantes darem mais importância aos fatores internos ou pessoais do que aos fatores externos ou sociais quando interrogados sobre a (re)construção da identidade profissional docente.

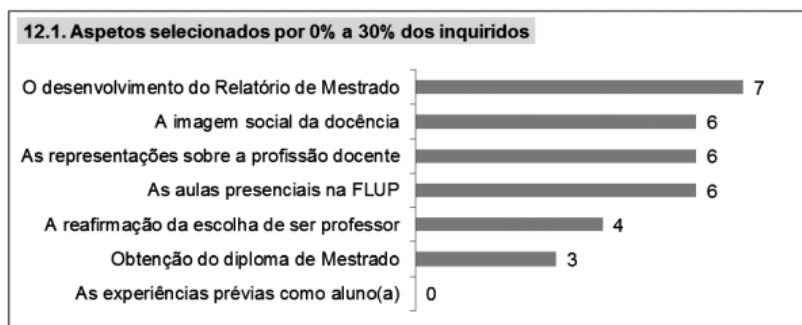


Figura 3. Aspetos selecionados por 0% a 30% dos inquiridos

Quanto à questão sobre o(s) aspeto(s) da formação inicial para professores que podia(m) ser melhorado(s), contribuindo para a (re)construção da identidade profissional docente, obtivemos os seguintes resultados, subdivididos aqui em cinco áreas:

1. Em relação aos outros colegas de trabalho (estagiários, orientadores, supervisores) foi assinalado, com mais expressão (17 de um total de 28 respostas), o aspeto da orientação do/da orientador/a da escola como fator a melhorar.
2. Quanto ao contexto educativo, foram mencionados dois aspetos considerados mais importantes. São estes a preparação para o manuseamento dos documentos educativos (programas e outros) (16 de um total de 30 respostas), bem como a remuneração do estágio pedagógico (15 de um total de 30 respostas).
3. No que concerne as turmas nas quais os professores estagiários lecionavam, o aspeto relacionado com o grau de responsabilidade pelos inquiridos foi assinalado mais vezes (13 de um total de 25 respostas).
4. Em relação ao trabalho desenvolvido na escola e na faculdade, foi apontado o apoio na preparação das aulas (planificação, etc.) como aspeto mais importante a melhorar (17 de um total de 28 respostas).

5. Relativamente aos fatores de tipo pessoal externos ao mestrado, o aspeto das perspetivas laborais atuais foi destacado pela maioria dos inquiridos (18 de um total de 30 respostas).

Os dados obtidos através destas cinco questões demonstram bem a natureza multifacetada da formação inicial de professores como os constrangimentos que podem emergir deste contexto complexo. Além disso, os resultados podem dar pistas onde uma intervenção mais profunda e reflexiva por parte de todos os intervenientes faz falta. Por fim, ficou evidente que, no quadro da crise atual em Portugal, as perspetivas laborais para os professores recém-formados são consideradas escassas pelos inquiridos, facto que influi claramente na (re)construção da identidade profissional docente.

Quanto à última questão do inquérito relacionada com a apreciação global dos (ex)estagiários de como a formação recebida durante o mestrado tinha contribuído para a (re)construção da sua identidade profissional como docentes, verificamos que 29 indivíduos de 33 consideram que foi mais positiva do que negativa. Convém aqui relembrar que na pergunta sobre os aspetos da formação do mestrado que se tinham repercutido mais no seu desenvolvimento profissional, os inquiridos focaram aspetos relacionados com o saber.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo evidenciam que, para a definição de identidade profissional, os inquiridos destacaram os fatores internos (autorreconhecimento, conceção da profissão). Para nós, formadoras que representamos o lado externo, estes resultados são um convite para à reflexão sobre a questão de como podemos otimizar o modelo formativo para contribuir para a (re)construção da identidade profissional docente dos nossos formandos. Em suma, fica claro que a instituição tem a grande responsabilidade de contribuir para a (re)construção da identidade profissional de professores em formação inicial.

La construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los profesores de formación inicial de profesores, y las instituciones formadoras de profesores asumen una responsabilidad pública al dotar o no a los futuros profesores del necesario equipamiento teórico y práctico para iniciar el proceso de construcción de su identidad profesional. (Prieto, 2004, p. 33)

Estamos conscientes de que a pesquisa tem de continuar para entendermos melhor as crenças dos professores em formação inicial. Porém, através do nosso inquérito ficou igualmente evidente que será necessário conduzir estudos mais específicos para saber melhor em que aspeto(s) cada professor sente dificuldades, porque, embora haja tendências comuns visíveis nas

respostas obtidas, cada professor traz as suas próprias experiências, crenças e esperanças para a formação inicial, tendo assim as suas especificidades e necessitando de um apoio individualizado de modo a garantir uma melhor (re)construção da identidade profissional docente. Para tal, futuros estudos poderiam incluir ferramentas como a narração biográfica ou entrevistas.

Referências bibliográficas

Amaro, A., Póvoa, A., Macedo, L. (2004). *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Ano letivo 2004/2005. Recuperado de: <http://pt.slideshare.net/nadiacachado/a-arte-de-fazer-questionrios>.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Recuperado de: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10?sequence=1>.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. Recuperado de: http://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1181134777956_1533660162_13962/teachers%20perceptions.pdf.

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>.

Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tese de doutoramento). Universidad de Granada, Granada (España). Recuperado de: <http://0-hera.ugr.es/adraatea.ugr.es/tesisugr/17922471.pdf>.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. 2nd edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dubruc, N. (2009). *Le stage en entreprise: facteur de développement ? Un dispositif de formation structuré par des instruments langagiers. Rôle du stage en formation initiale d'ingénieurs* (Thèse de doctorat en Psychologie). Université Lyon2. Recuperado de : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2009/dubruc_n/info.

Estrela, M. T. (Org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Fajardo, J. A. (2011). *Teacher Identity Construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher* (Tese de doutoramento).

University of Newcastle, Newcastle (Reino Unido). Recuperado de: <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1326/1/Fajardo%20Castaneda%2011.pdf>.

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação (Porto Alegre, impresso)*, 38(1), 138-146. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973/12761>.

Galindo, W. C. (2004). A (re)construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 24(2), 14-23. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>.

Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais*, 1. Recuperado de: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. Recuperado de: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/29535>.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Laurentis, C. de (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2, 67-74. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1385/1382>.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, 1(1), 109-131. Recuperado de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf.

Matus Rodríguez, L. G. (2012). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *IX Seminário de la Red Estrado. Políticas Educativas na América Latina: Praxis Docente e Transformação Social*. Recuperado de: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/77>.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. Recuperado de: http://ac.els-cdn.com/S0742051X06001752/1-s2.0-S0742051X06001752-main.pdf?_tid=bf7a9114-d9ae-11e6-947a-00000aacb35e&acdnat=1484325704_bd40cfd3bfb60f611dfcb0b4893064f1.

Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf.

Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de Secundaria* (Tese de doutoramento). Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3>.

Timostsuk, I. & Ugaste (2010). A. *Student teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570. Recuperado de: http://www.academia.edu/15215885/Student_teachers_professional_identity.

Trejo Guzmán, N. P. (2010). *The Teacher Self Construction of Language Teachers* (Tese de doutoramento). University of Exeter, Exeter (Reino Unido). Recuperado de: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/97914>.

Urban Fernandez, F. (1980). Un método de investigación de origen psicolingüístico: El diferencial semántico. *CAUCE*, 3.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona, 5,-7 septiembre. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf.

LEARNING TEACHING: RESEARCH AND REPORTING IN THE POST-GRADUATE LANGUAGE TEACHING PRACTICUM AT THE FACULTY OF LETTERS, THE UNIVERSITY OF PORTO, PORTUGAL.

ABSTRACT:

The Bologna Declaration (1999) and the subsequent re-structuring of post-graduate teacher education programmes at the Faculty of Letters, the University of Porto (FLUP) (ongoing since 2008) has provided opportunities to re-assess both the content and the teaching procedures of these Masters courses (here referring especially to the English Language Teaching variant). One key element that has been extensively revised has been our approach to the way the student teachers' learning in the second year practicum is both experienced and reported. This paper will present and discuss both the theoretical background and practical implications of the recently revised approach adopted at FLUP, from a personal, individual standpoint. Special emphasis will be given to multi-disciplinary teaching staff meetings which have led to the elaboration of a statement of policy which is valid across all seven 'teaching a foreign language' variants of our teacher education Masters courses.

Keywords: Foreign Language Teacher Education, Action Research, Local practices, Curriculum Development

1 INTRODUCTION

The educational context to this paper is constituted by the seven post-Bologna Declaration Masters courses in Teacher Education offered by FLUP. These courses reflect the new-style, re-organised curricula developed within the Bologna Process and have mostly been in operation since the academic year of 2008/2009. While in Portugal, many aspects of the Bologna Process itself remain debatable in their intention and impact (Baptista et al, 2008;

Veiga & Amaral, 2009), the main focus here will be on teaching-learning contexts within the Masters in the Teaching of English and another Foreign Language in the Third Cycle of Basic Education (lower and upper secondary) course, offered by FLUP (referred to locally as MEIBS). This is a two year Masters course during which, broadly speaking, in their first year the student teachers are based at FLUP, receiving various types of ‘input’ related to teacher education and, in their second year, the student teachers are largely school-based taking part in their teaching practice placements (the ‘practicum’).

Broadly speaking, the aims of the practicum of the FLUP post-graduate teacher education courses are:

- 1) to develop the scientific and pedagogical-didactic skills of students as teachers;
 - 2) to establish, in a coherent way, a link between theory and practice, developing the student teachers’ capacity for critical integration of scientific knowledge, general educational training, subject specific didactics and teaching practice;
 - 3) to develop capacities and attitudes leading to reflective, problematizing, critical and constantly improving professional performance;
 - 4) to reflectively analyse experiences implemented at each placement school;
 - 5) to carry out an action research project that can be applied in the subject area of teaching.
- (translated from Domingues Almeida et al, 2016, p. 2)

In 2015, partly in response to comments that arose from external evaluation processes (known locally as A3ES: The Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education, see: <http://www.a3es.pt/pt>), it was decided to launch a wide scale review of the content and approach being offered/ followed by the various different foreign language FLUP teacher education practitioners in their different curricular units for the Masters courses. I also view it as a response to a local appeal for greater interaction among the various branches of modern languages “didactics” at curricular, professional, research and policy levels (Alarcão, 2008), to recognise and embrace a pluri-disciplinary approach that echoes the macro-objective of language teaching: the reinforcement of inter-comprehension among communities, based on shared social values. As a result, many meetings were held with the presence of lecturers from English Language Teaching (ELT) as well as French, Spanish, German and Portuguese as a foreign and first language. Both literally and figuratively, these meetings implied the development of a shared professional language in a cross-cultural context which is “a prerequisite for developing a knowledge base on which to build teacher education practices in different settings and countries” (Korthagen et al. 2006, p. 1022).

2 PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION AT FLUP

It is widely accepted, although on the basis of little research, that pre-service teacher education will be determinant in producing the kind of

high quality teachers any education system demands (Harris & Sass, 2011); teachers who need to be qualified both in theoretical principles and in classroom practices; teachers who are able to adapt in the face of new information/knowledge they receive in their first year at FLUP and new information/knowledge they experience in their second year in school. I see the role of FLUP in this context as even more decisive, given the importance of the student teachers' first steps in the pre-service teacher training they receive. As stated by Loughran and Russel (1997, p. 68-69):

Pre-service teacher education programs are the first place of contact between beginning teachers and their prospective profession. If they are to value the pedagogical knowledge that is continually being developed, refined and articulated within their profession, if they are to understand the complex nature of teaching and learning, and if they are to be 'teachers' and not 'tellers', trainers' or 'programmers', then this first contact through pre-service programs is crucial.

The initial focus of this special interest group, which consisted of José Domingues de Almeida, Maria Ellison, Marta Pazos Anido, Mónica Barros Lorenzo, Nicolas Hurst, Paulo Santos, Pilar Nicolás, Simone Tomé and Sónia Valente Rodrigues, was the second year element of the Masters known as the "IPP" (Introduction to Pedagogical Practices) which is an over-arching curricular unit worth 48 of the total of 60 ECTS allocated for the second year. The IPP, put in simple terms, covers the practicum from the point of view of the teaching practice, the faculty follow-up seminars and the writing and defence of the student teachers' final report. The central aim of these multiple, multi-lingual meetings was to harmonise the FLUP approach to the IPP. The final report produced by student teachers represents a crucial element in their evaluation and as such merits special attention.

3 DEVELOPING THE POLICY DOCUMENT

The main purpose of these meetings was to produce a policy document which would provide a framework for all the modern languages teacher education lecturers to make use of the policy document, which came to be about 30 pages long (in Portuguese), contains agreed, general orientations on the principles, objectives and methodology behind the FLUP approach to the production of the student teachers' final report, and, at the same time, establishes the foundation of the final report to be a classroom-based, action research project. The document characterises the structure and presentation style of the report to be adopted across all the modern languages. In addition, there are suggested guidelines about the timing and procedures for the development and writing-up of the action research projects as well as indications concerning the role(s) to be assumed by FLUP lecturers in respect of this process.

The ‘negotiation’ of the content of this document about the final report allowed for an unprecedented exchange of ideas, practices and references among lecturers resulting in a more academically solid, co-ordinated approach within FLUP to the IPP process as a whole. A clear example of the results of this negotiation is the agreed-to definition of the fundamental intention of these Masters: to produce teachers who are, in the contemporary sense, “reflective practitioners” (Burns, 2009). This concept has been extensively discussed in the literature since the 1980s and 1990s (Schon, 1983; Wallace, 1991) but, in many cases, the concept was not fully implemented either through lack of understanding or a lack of will. In addition to these concerns further considerations are also important:

Reflective practice is important as it deepens what we – as teachers – think teaching is, and stimulates awareness of our ‘real’ conception of teaching. Reflective practice challenges our emotionally settled impostorship that we may develop on different occasions. What we do is often driven by the exigencies of the moment and we do not always have the opportunity to act the way which serves the learning situation best. (Zalipour, 2015, p. 13)

From my point of view, this basic intention implies the provision of certain kinds of academic conditions. The student teachers need to be given time and space in which they consider their own values and beliefs about foreign languages and foreign language teaching. These novice practitioners need to be given time and space to examine what they do in the classroom in a structured and supported, longitudinal context. They need to be given time and space to make explicit the reasons behind their own classroom actions. These features characterise the student teachers’ learning teaching process as an ongoing, continual dialogue with their school mentors and their faculty supervisors who seek to provide formative guidance (this constitutes their ‘outer world’ support and recognition). The process is also characterized by being aimed at directing the student teachers’ classroom decisions to be more informed by an evidential, data-driven approach (this constitutes their ‘inner world’ consciousness).

4 THE CLASSROOM-BASED ACTION RESEARCH PROJECT

As mentioned above, the student teachers have to conduct a classroom-based, action research project, which ultimately becomes the flesh and bones of their 50 page (minimum) final report. The student teachers explore and evaluate their experiences in the classroom in order to define a research area; this process being prompted, guided and structured through dialogue with their school mentors and faculty supervisors. This small scale research project is seen as the ‘motor’ of their teacher development, where their practice is made explicit through reflection and writing, as has been

described in the relevant literature; the idea is to have “teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices” (Richards & Lockhart, 1996, p. 12). The re-conceptualization of the predominant paradigm for defining teachers has shifted dramatically from the point of being seen as ‘technicians’ to now being professionally defined as ‘teacher-researchers’ with purposive classroom based research being the main instrument to enable self-examination:

Reflective inquiry shapes the profession of teaching by giving teacher-researchers the opportunity to contribute to educational reform and to grow professionally. Reflective inquiry makes teacher-researchers engage in reflection as a means of development and adaptation by carefully studying their own professional practice. Through careful examination, teacher-researchers become more reflective, critical and analytical of their own teaching. (Cirocki et al., 2014, p. 27).

The adoption of the classroom-based action research project as the core of the final report of the practicum presented our student teachers with several challenges. Some of these difficulties have already been described in different educational contexts, for example in Sri Lanka (Cirocki et al. 2014) or even on short, intensive courses designed for student teachers in the UK (Anderson, 2016) but some were also specific to the local context here described. For example, some student teachers (and lecturers) had a certain amount of difficulty in leaving behind the concept of a ‘thesis’ and embracing the notion of a ‘final report’ which while maintaining the standards associated with Masters level academic writing is not the same kind of text as a ‘thesis’. One major hurdle that also has to be overcome is the difficulty many student teachers experience in trying to identify and define their area of research through guided observations and then specifying their ‘research question’, a difficulty which is exasperated by the fact that this process occurs at the very start of their practicum (this process should be completed in the first two to three months). However, the key here is that the classroom-based, action research project ‘model’ obliges the student teachers to examine and respond to learner needs; they have to abandon the notion that they can research a topic that is chosen on the basis of their interests (Brandt, 2006). In addition, many of our student teachers, coming from a previous learning background in the Humanities, are not fully versed in the need to include a quantitative perspective to their final report (to help explain observed relationships) and need a lot of guidance as to data collection instruments and ways to process and present such data. However, evidence-informed practice is an absolutely crucial feature of a reflective approach (Zwozdiak-Myers, 2012). The difficulties identified here, mainly

associated with the early stages of the development of their final report, are hugely compounded, in the later stages of the practicum, by the fact that the student teachers are ‘swamped’ with all kinds of other commitments related to their practicum and tend to put the writing-up of the report ‘on the backburner’. Learning teaching places demands on the student teachers that are continuous, competing and conflicting. Indeed, it is not unusual to witness a waning of the collaborative spirit among the pairs or triads of student teachers placed at an individual school towards the later stages of their practicum (Brandt, 2006).

5 INSTITUTIONAL SUPPORT DURING THE PRACTICUM.

In relation to the ELT variant of the Masters courses, the student teachers attend a 3-hour seminar every other week at FLUP, the basic aim of which is to help them reflect on the experiences in their placement schools by accomplishing a limited range of written tasks and taking part in regular, guided feedback sessions during the seminars. With respect to developing the final report, the student teachers are given some input on the nature and purpose of classroom observation and provided with a set of observation tasks which they are expected to carry out in October and November. These tasks enable them to gather basic data on specific aspects of classroom practices, largely through observing their mentors’ classes. Their impressions, ideas and experiences need to be ‘captured’ and transformed into data. In November, seminar activities initiate discussion and identification of potential areas of research interest and encourage additional data gathering (using a variety of tools) so as to be able to justify a choice of where/how to intervene in the teaching-learning process of the classes they have been allocated in their placement schools. Seminar time is also devoted to discussion with their peers and faculty supervisors on defining research questions, data gathering instruments (especially questionnaires), research strategies, timings and so on. A ‘zero cycle’ of the action research project is usually executed in late November or early December when the student teachers can explore and experiment classroom solutions based on their initial observations. The ‘first cycle’ is usually programmed for January/February and the ‘second cycle’ for March/April. It should also be noted that the difficulty mentioned above that student teachers have in scheduling the writing-up of their final report is further compounded by the demands of this sequence.

In general, our student teachers are taking teacher education Masters courses which involve them in teaching two languages (in various combinations). As such, there is an in-built need for harmonization of their practicum experience to avoid potential confusion and conflict in terms of the different expectations and demands attributed to them. However,

harmonization does not necessarily mean uniformity; even when procedures are agreed there will always be differences in their execution. The FLUP teacher educator meetings, which resulted in the IPP policy document under discussion here, benefitted from being not only ‘internationally informed’ in the sense that several of the lecturers involved are foreign nationals, coming from different educational cultures, but also ‘locally situated’ since many of these same lecturers have many years of experience in Portuguese higher education institutions and they were collaborating with local, Portuguese educated colleagues, also experienced in working in the field of teacher education. In addition, these meetings generated added academic value since they involve the collective exploration and articulation of FLUP teacher education procedures (teaching teaching) that extended the individual lecturers’ knowledge base. As Loughran (2009, p. 199) reports:

A pedagogy of teacher education requires understanding the problematic nature of teaching, how that influences teaching and learning about teaching, and how knowledge of such practice is developed from an evidential base. In short, a pedagogy of teacher education requires scholarship that is in line with the expectations of more established and traditional disciplines.

6 THE THEORY-PRACTICE DICHOTOMY IN TEACHER EDUCATION

Central to the philosophy of this policy document was the recognition of the need to encourage positive ‘backwash’ in order to overcome the theory-practice dichotomy which is, in fact, inherent in the two-year structure of these Masters courses in which the first year deals with ‘knowledge about’ and the second year deals with ‘knowledge how’. This dichotomy is also apparent in the work of the FLUP teacher educators, who have much in common with our Finnish counterparts: “These victims, or heroes, of academic intensification must experience daily the devil’s bargain which means they are expected to look after the theoretical mission peculiar to university with the simultaneous pressure to deal with rather practical orientation in teacher practices” (Salmine & Santti, 2010: 11). Also recognised was the need to re-focus the general objectives of these courses: to help our student teachers to become both professional but also independent. Essentially, we want our student teachers to be able to theorize their own practice. This kind of self-constructed theorising is likely to be more directly linked to their local educational situation than any book-based or lecturer input and be more significant, personally and professionally. It is part of the practice of creating their own knowledge, an attribute that can contribute to lifelong learning and ongoing professional development (Korthagen et al., 2006).

Describing the Portuguese higher education system before the Bologna Process, Trigo (2010, p. 3) states that “[o]ur teaching and learning system was truly a ‘magister dixit’ one, awarding the memory with the main role in the process, instead of stimulating students’ creativity and their learning autonomy”. The FLUP Masters revised approach involves a rejection of the traditional ‘transmission mode’ as a paradigm for learning teaching (which was also explicitly rejected by various Bologna Declaration documents); student teachers need to be supported in their construction of their own emergent teacher identity (Freeman, 2002). Naturally, such an approach also relies on various ‘practical’ conditions being met by the ‘host’ higher education institution (HEI): suitable organization of contact hours, adapted forms of assessment and most crucially, student/staff ratios (Veiga & Amaral, 2009). Teacher educators and student teachers both need to accept responsibility for professional learning to take place, in addition, peer-supported learning as part of general collaborative culture of teaching has to be facilitated. We should view student teachers as “users and creators of legitimate forms of knowledge who make decisions about how best to teach their L2 students within complex socially, culturally and historically situated contexts” (Johnson, 2006, p. 239). While the knowledge developed may not be ‘new’ to their teacher educators and the research context may be highly restricted (that class in that school), the process and the ‘ownership’ of it make that knowledge qualitatively significant. In this sense, we should consider learning teaching as a genuine academic endeavour where, here for example, research is carried out in order to respond to real problems in their practice, to help them learn in collaborative, meaningful ways through shared experiences, but without having to experience any kind of ‘reality shock’ which leaves them feeling anxious or frustrated.

7 REFLECTIONS ON THE FLUP PRACTICUM

Our teacher education Masters courses need to support the student teachers as they develop components such as practical knowledge, pedagogic content knowledge and personal theories of teaching as part of their student teacher cognition (Borg, 2006). The student teachers have to be challenged, as part of their reflective practice, to question their own assumptions about good teaching and about themselves, to think systematically and critically about their and their learners’ experiences in the classroom, in order to continually improve (Zalipour, 2015). I believe the ELT variant focusses on resolving practical problems and concerns of student teachers situated in their actual classroom contexts (practically oriented). It relies on interaction and integration of insights from several academic disciplines (empirically based). In short, it is a “realistic approach” (Korthagen, 2011, p. 31-50). The

idea is to connect theory to practice in such a way that the everyday teaching executed by our student teachers can be identified as theory-guided action (Korthagen et al, 2006).

The final learning outcome of the practicum aims for a student teacher to become an “autonomous reflective practitioner capable of constant self-reflection leading to a continuous process of professional self-development” (Barduhn & Johnson, 2009, p. 61). We understand teaching to be a complex process (just as learning is) that requires a variety of skills, abilities and specialist types of knowledge and is about more than just the delivery of information (Loughran, 2009). This complexity can be made apparent to student teachers by establishing a culture of transformative, locally-contextualized reflective practice when they are learning teaching (during the practicum), making use of techniques such as structured observation tasks, discussions with peers of ‘critical moments’ and supervised feedback sessions, amongst others. Through this (ongoing) process of review and harmonization, my hope is that we will be able to respond to the challenges of providing a course which accounts for the diverse needs of our student teachers and a contemporary interpretation of English language teaching and language teacher education:

[w]hat is now required of language teachers and language teacher educators is a greater understanding of the links between language and culture and between teaching methods and context, as well as a healthier respect for and awareness of the variations in English found in local and international contexts. (Hobbs, 2013, p. 164)

Acceptance of the complexities of both learning and teaching also lies at the heart of attempts to resist reducing education to a narrow, numbers-based, accountant-driven conceptualization which places little importance on how teaching is ‘done’ and more importance on how much it costs (Keltchtermans, 2007). I do not think that market logic and financial pressure should not be central to the provision of traditional public service values of Portugal (Cardoso et al, 2007) but that does not mean there should be any less of an emphasis on quality, effectiveness or efficiency. Such notions and ‘false economies’ need to be dynamically resisted by all stakeholders in the field of education. Today, the importance of foreign language learning to societies in general needs to be recognised at a national, institutional level and clearly stated:

Learning other languages enables children and young people to make connections with different people and their cultures and play a fuller part as global citizens. (...) It is important for the nation’s prosperity that young people are attracted to learning a modern language and that they become confident users of a modern language, well equipped with the skills needed in the new Europe and in the global marketplace. (Education Scotland, 2014, p. 1)

8 CONCLUDING REMARKS

Foreign language teacher education should be participatory (the student teachers, their school mentors and their lecturers/supervisors), democratic (building in elements of choice) and collaborative (among student teachers, university lecturers, school mentors), driven by action and interaction aimed at meeting the specified goals of the practicum (Winterbottom & Mazzocco, 2016). As foreign language teacher educators we need to prepare/enable our student teachers to provide their learners with relevant, coherent, enjoyable and successful classroom experiences across the full range of language skills in line with the orienting principles of the Common European Framework of Reference. We believe that the approach outlined here constitutes a valid attempt to meet those needs which combined with ongoing discussion/work at FLUP on best practice in relation to the evaluation of the student teachers' 'supervised classes' and their final reports.

Bibliographical references:

Alarção, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica de línguas em Portugal. In R. Bizarro, (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiros hoje. Que perspectiva?* Porto: Areal Editores.

Anderson, J. (2016). Initial training courses and non-native speaker teachers. *English Language Teaching Journal*, (70) 3, 261-274.

Baptista, A., Bessa, J., & Tavares, J. (2008). A Portuguese perspective of the Bologna. Process: Dialoguing past, present and future. In *Proceedings of the ICERI 2008 Conference* (International Conference of Education, Research and Innovation). Madrid: Spain.

Barduhn, S. & Johnson, J. (2009). Certification and professional development. In A. Burns, & J.C. Richards (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, (59-66).

Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, (9) 2, 1-19.

Brandt, C. (2006). Allowing for practice: a critical issue in TESOL teacher preparation. *English Language Teaching Journal*, (60) 4, 355-364.

Burns, A. (2009). *Doing action research in ELT. A guide for practitioners*. New York, NY: Routledge

Cardoso, S., Carvalho, T. & Santiago, R. (2007). From students to consumers: reflections on the marketization of Portuguese higher education. *European Journal of Education*, (46) 2, 271-284.

Cirocki, A., Tennekoon, S., & Pena Calvo, A. (2014). Research and reflective practice in the ESL classroom: Voices from Sri Lanka. *Australian Journal of Teacher Education*, (39) 4, 24-44.

Domingues Almeida, J., Ellison, M., Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M., Hurst, N. Santos, P. Nicolás, P., Tomé, S. & Valente Rodrigues, S. (2016). *Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal.

Education Scotland (2014). Curriculum for excellence: modern languages. Available online at: http://www.educationscotland.gov.uk/Images/modern_languages_principles_practice_tcm4-539990.pdf

Freeman, D. (2002). The hidden side of work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, (35), 1-13.

Harris, D. N. & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, (95), 798-812.

Hobbs, V. (2013). 'A basic starter pack': the TESOL Certificate as a course in survival. *English Language Teaching Journal*, (67) 2, 163-174.

Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education, *TESOL Quarterly*, (40) 1, 235-257.

Kelchtermans, G. (2007). Professional commitment beyond contract: Teacher's self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education*. Dordrecht: Sense, 35-54.

Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teacher and Teacher Education*, (22), 1020-1041.

Loughran, J. (2009). Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education, *Teachers and Teaching*, (15) 2, 189-203.

Loughran, J. & Russel, T. (Eds.) (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santti, J. & Salminen, J. (2015). The development of teacher education in Finland 1945-2015. *Hungarian Educational Research Journal*, (5) 3, 1-18.

Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Trigo, S. (2010). The Bologna process at Portuguese higher education institutions. A presentation at *The Expanding Europe – Jubilee Rectors' Conference*. The University of Pécs, Hungary.

Veiga, A. & Amaral, A. (2008). How does the Bologna process challenge the national traditions of higher education institutions? In J. Valimaa & O-H. Ylijoki (Eds.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. Springer Netherlands, (245-263).

Veiga, A. & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, (57) 1, 57-69.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winterbottom, C. & Mazzocco, P. J. (2016). Reconstructing teacher education: a praxeological approach to pre-service teacher education, *European Early Childhood Education Research Journal*, (24) 4, 495-507.

Zalipour, A. (2015). *Reflective practice*. Centre for Tertiary Teaching and Learning, Hamilton: University of Waikato, New Zealand.

Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's reflective practice handbook. Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. New York, NY: Routledge.

REPLANTEANDO EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

ABSTRACT

Currently competences as learning objectives determine all programs for language teaching and learning (*Common European Framework of Reference for Languages*). A curriculum for the teaching and learning of additional languages oriented to a competence-based approach is not only possible but also desirable in relation to the human development of the person and above all to a better achievement of the communicative competence in all languages a person is learning. This can be achieved through a methodology primarily based on *reflective action-oriented teaching*. It is an approach that integrates activities based on translinguistic awareness as a strategy to achieve the communicative goals. In this teaching approach the text (typology and text genres) is seen as the basic unit of communication; it also takes conceptual grammar as the way for focusing on the formal system of language from the perspective of grammar in use.

Key words: competence, reflective action, translinguistic awareness, grammar in use, text, conceptual grammar

RESUMEN

Las competencias como objetivos de aprendizaje conforman actualmente la base de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). Un programa de enseñanza de lenguas adicionales orientado al enfoque competencial no solo es posible sino también deseable con vistas a la formación integral de la persona y sobre todo a un mejor logro de su competencia comunicativa en todas las lenguas que esté aprendiendo. Tal fin puede alcanzarse mediante una metodología

basada fundamentalmente en una *enseñanza orientada a la acción reflexiva*. Se trata de un tipo de enseñanza que incorpora actividades de consciencia translingüística como estrategia para alcanzar los objetivos comunicativos. En este tipo de enseñanza se toma el texto (tipología y géneros textuales) como la unidad básica de comunicación y la gramática conceptual como planteamiento para trabajar el sistema formal de la lengua desde los parámetros de una gramática del uso.

Palabras clave: competencia, acción reflexiva, conciencia translingüística, gramática de uso, texto, gramática conceptual

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque competencial que propugna el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) del Consejo de Europa conlleva un profundo cambio de perspectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque entre los objetivos de un currículo incluye el desarrollo de las competencias generales de la persona: saber, saber hacer, saber aprender y saber ser.

En consonancia con esta perspectiva, los modelos didácticos deben centrar el proceso en la persona del aprendiz más que en la materia de aprendizaje (sean contenidos o funciones comunicativas) y hacer visible al aprendiz como principal protagonista y responsable del proceso. Al respecto, se pretende que en la clase de lengua no solo se proporcione conocimientos a los aprendices, sino sobre todo que les capacite para aplicarlos **significativamente** en su vida personal, social y profesional. Esto no resulta tan sencillo en la práctica como en la teoría, porque, a pesar de haber avanzado ya mucho en los enfoques comunicativos, en el aula no siempre se tiene en cuenta que el aprendizaje conforma un proceso gradual de construcción personal, según el cual es el propio aprendiz quien construye significados nuevos a partir de su experiencia del mundo. Es esta una explicación de tipo cognitivo que considera al aprendizaje como una habilidad compleja en la que entran en juego diversas técnicas de procesamiento de información, y al aprendiz, como un individuo cognitivamente activo que, para llegar al control de los conocimientos nuevos, hace un uso estratégico de todo su bagaje personal.

Esta mirada hacia el acto de aprender tiene importantes consecuencias en la manera de abordar la enseñanza comunicativa de lenguas, en la que ya no se tratará de valorar si una persona ‘sabe’ o ‘no sabe’ unos determinados contenidos, sino más bien de ‘buscar evidencias que demuestren que tiene la capacidad de hacer una determinada cosa’.

Uno de los aspectos más relevantes de esta perspectiva de la enseñanza es el de la influencia del docente sobre los procesos de autorregulación y de conciencia del alumno de su propio aprendizaje. En efecto, “si el proceso de

aprendizaje no se reduce a la recepción de un conjunto de informaciones, sino que se desarrolla en una construcción activa por parte del alumno, la conciencia sobre ese desarrollo y la capacidad de autorregularse reclaman un espacio mucho más amplio y mucho más relevante que el que se les otorgaba en las metodologías transmisivas; es una nueva dimensión de los conceptos de “aprender a aprender” y de “autonomía del aprendiz”, con los que la didáctica de lenguas viene trabajando desde hace ya unas décadas” (Esteve & Martín Peris, 2013, p. 2).

De todo ello nace la necesidad de un profundo replanteamiento de la enseñanza de lenguas, por el que aboga el *MCER*, al proponer como guía para la fijación de los objetivos del currículum un conjunto de competencias parciales y variables, que sustituyen el objetivo de una competencia comunicativa general y uniforme para todos los aprendices, basada en el constructo del “hablante nativo” como referente. Este hablante nativo se ve reemplazado por un hablante plurilingüe, capaz de recurrir a esas diversas competencias que habrá desarrollado en diferentes lenguas y que le permitirán desenvolverse en diferentes contextos y con diferentes propósitos.

En este trabajo presento una propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas que, acorde con los planteamientos del *MCER* y los supuestos presentados, aspira a desarrollar en los aprendices una competencia comunicativa plurilingüe eficaz, a través de un tipo de enseñanza que entiende la educación lingüística como un proceso de *artificial L2 development* (Lantolf, 2008), en el cual la calidad de la instrucción formal como mediadora del proceso juega un papel fundamental (Esteve et al, 2017; Lantolf & Poehner, 2014).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta propuesta se sustenta en los principios epistemológicos de la Teoría Sociocultural del aprendizaje (Lantolf & Poehner, 2008; Lantolf & Poehner, 2014), a saber:

- La agentividad y la identidad del sujeto discente
- Aprendizaje basado en conceptos
- Uso reflexivo de la lengua
- Concepción holística de la lengua

2.1 La agentividad y la identidad del aprendiz

La identidad y la agentividad son dos de los conceptos desarrollados en el marco de la Teoría Sociocultural del aprendizaje, tal como la aplican a las lenguas adicionales autores como Esteve (2002, 2014), Lantolf & Poehner (2014) o Van Lier (2007). La identidad del aprendiz es el resultado de su

historia personal y de su bagaje de experiencias, decisivo en su forma de relacionarse con el mundo. Está estrechamente relacionada con su lengua y su cultura: es en ellas donde se ha forjado y donde se expresa, mediante las múltiples relaciones que la persona ha establecido y mantiene con su entorno. Por eso el aprendizaje de una nueva lengua supone una contribución a la construcción de la identidad y un reto a la motivación, en tanto en cuanto comporta un esfuerzo por forjar nuevas formas de relacionarse con el mundo mediante la palabra, nuevas relaciones interpersonales en las que se quiere seguir siendo una misma persona pero se han de adoptar nuevas formas de actuación.

La agentividad, por su parte, está relacionada con el control, la iniciativa y la toma de decisiones: concibe al aprendiz como un agente social, intercultural y autónomo. Esto supone asumir que el aprendizaje depende de la iniciativa y la acción del aprendiz, porque será él el que construirá los significados en esa nueva lengua, siempre y cuando **se le ayuda a usar el conocimiento lingüístico que va construyendo de forma relevante para sus propios objetivos comunicativos**, dicho de otra manera, para expresar aquello que quiere expresar.

En parecidos términos, el *MCER*, al hablar de un “aprendizaje orientado a la acción” afirma que “el control que de [sus] acciones tiene la persona refuerza el desarrollo o la modificación de sus competencias”, esto es, su aprendizaje. Al respecto, la relación entre agentividad e identidad es tan estrecha que una misma tarea de aprendizaje puede ser conceptualizada de forma diferente por los diferentes aprendientes y dar lugar a actividades distintas.

2.2 Un aprendizaje de lenguas basado en conceptos

Los conceptos son categorías mentales con las que la persona clasifica objetos, acontecimientos o ideas, gracias a un conjunto de características comunes que reconoce en ellos. La teoría de la mente elaborada por Vygotsky (Vygotsky, 1978) considera los conceptos como el elemento clave en el desarrollo intelectual de la persona. Al tratar el desarrollo de la mente en la infancia y la adolescencia, Vygotsky distingue entre los conceptos de la vida cotidiana y los científicos. A diferencia de aquellos, estos se caracterizan por la consciencia de su significado que tiene el sujeto, por la atención voluntaria que presta al mismo y por su pensamiento lógico, más allá del uso espontáneo que haga de ellos en su vida diaria; además, los primeros nacen de la experiencia concreta, en tanto que los segundos exigen un determinado grado de madurez mental y se desarrollan en la enseñanza escolar. En relación con la enseñanza de lenguas adicionales, Negueruela (2013, p. 53) señala que los conceptos conforman “categorías de significado semánticas

y pragmáticas que explican el uso de puntos gramaticales complejos que no pueden ser aprendidos a través de reglas gramaticales convencionales”. A título de ejemplo de conceptos en el aprendizaje de lenguas adicionales podemos señalar, en distintos planos del uso de la lengua, la modalización, el aspecto verbal, la deixis, la cortesía, la distancia o proximidad personal y similares.

Para Negueruela (2008, 2013) se estará favoreciendo un aprendizaje significativo y eficaz cuando se proporcionen a los aprendices los significados conceptuales adecuados junto a las formas gramaticales correspondientes, con el fin de que puedan usarlas en actividades comunicativas seleccionando las más apropiadas de acuerdo con su intención comunicativa, en lugar de limitarse a seguir reglas de aplicación mecánica. Si bien la propuesta inicial de Negueruela se limita al conocimiento gramatical en los estadios avanzados del aprendizaje, nosotros adoptamos su teoría adaptándola al conjunto de recursos y fenómenos de los distintos niveles de la lengua, y para todos los estadios del aprendizaje (Esteve et al., 2017).

Desde estos supuestos, aprender una lengua adicional no consiste únicamente en aprender unas nuevas formas a las que poder recurrir para comunicarse, sino más bien en interiorizar nuevos conceptos y acomodarlos con los que ya existen en la mente de la persona, y que en el aprendizaje de nuevas lenguas provienen del bagaje lingüístico de la L1. En otras palabras, el objetivo de la enseñanza de lenguas consiste en la interiorización de unos nuevos conceptos junto a la capacidad para usarlos comunicativamente; por ello resulta crucial la reflexión sobre los diferentes significados que pueden crearse en la ejecución de actividades de comunicación, lo que ayuda a lograr la autorregulación en el proceso de participación en actividades sociales (Esteve et al., 2017).

Como mostraré más adelante a través de un ejemplo, el trabajo lingüístico explícito sobre tales conceptos puede incorporar procedimientos contrastivos, pues, como se ha señalado, el aprendiz posee ya unos conocimientos implícitos e intuitivos (que, en términos vygotkianos, corresponderían a los conceptos cotidianos o *everyday concepts*) a los que se puede recurrir para crear puentes de transferencia interlingüística y así favorecer el desarrollo de su competencia comunicativa plurilingüe.

2.3 Uso reflexivo y uso comunicativo de la lengua

Según el *MERC*, todo aprendizaje de lenguas debe relacionarse con una visión muy general de su uso (Martín Peris & Esteve, 2013). El uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como lingüísticas y comunicativas, en

particular. Para producir y comprender textos relacionados con temas en ámbitos específicos y para realizar actividades comunicativas que comportan la activación de acciones mentales complejas, las personas utilizamos las competencias que se encuentran a nuestra disposición en diversos contextos y bajo diversas condiciones y restricciones. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (*MCER*, 2001, p. 9).

¿Cómo se consigue este control? La respuesta a esta pregunta está relacionada con la interpretación que hagamos del concepto de uso (Martín Peris & Esteve, 2013). Ya en los años 90, Wolff & Legenhausen (1992), basándose en las aportaciones de la psicología cognitiva, apuntaban hacia una doble interpretación del concepto de uso de la lengua, que tiene una relación muy directa con las ideas del *MCER*.

Según estos autores, para aprender una lengua adicional no basta con usar la lengua en actos comunicativos, sino que también es necesaria una reflexión consciente sobre la forma en que se construyen los mensajes en esa lengua y consecuentemente sobre los conceptos semióticos que subyacen a los actos comunicativos, tal como propugna Negueruela (2013).

De todo ello se deriva la necesidad de trabajar en el aula desde dos dimensiones estrechamente relacionadas: por un lado, desde la dimensión social que hace referencia al uso de la lengua en situaciones comunicativas; por otra parte, desde una dimensión cognitiva que hace referencia a los mecanismos mentales que el aprendiz activa en el intento de expresar algo en una lengua que no es la propia. Estos mecanismos se traducen en forma de reflexión metalingüística, más o menos explícita. Aunque esta reflexión metalingüística no se verbalice en todos los casos, esta es omnipresente en el aprendizaje de una lengua adicional y, por tanto, debe tener también su lugar en el aula (Esteve, 2014).

Estos argumentos se ven reforzados por las aportaciones de la Teoría Sociocultural del aprendizaje, según la cual el proceso de aprendizaje de una nueva lengua debe conjugar necesariamente la perspectiva comunicativa con una perspectiva más conceptual (Esteve, 2002; Esteve et al., 2017; Lantolf, 2002; Negueruela, 2013). En relación con esta segunda, se considera que, para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales, no basta con que el aprendiz aprenda a comunicar reproduciendo los textos que se trabajen en clase o practicando enunciados y estructuras, sino que debe ser capaz de analizar situaciones comunicativas y reaccionar adecuadamente, extrayendo de los textos trabajados o del input recibido aquellos elementos lingüísticos que mejor se adapten a lo que él quiere comunicar, y saber manipular a fin

de construir sus propios mensajes (Esteve et al., 2017). Para tener éxito, debe comprender a fondo los recursos lingüísticos de que se vale cada lengua para construir mensajes. Esto no es posible si no se reflexiona de manera profunda sobre los usos lingüísticos como prácticas sociales, de tal manera que los diferentes elementos lingüísticos se conviertan en categorías conceptuales que orientan estos usos (Martín Peris & Esteve, 2013; Negueruela, 2013).

2.4 Concepción holística de la lengua: el texto como unidad básica de trabajo

“Language is language only if it is a whole”, afirmaba Goodman ya en el año 1976. La totalidad es, según Goodman, más que la suma de sus partes (Esteve, 2014). Esto significa que las distintas unidades lingüísticas que usamos en la comunicación solo adquieren sentido si están insertas en un contexto y se interpretan en relación con esa totalidad que es el *texto* (Martín Peris & Esteve, 2013). Una de las implicaciones más importantes que se deriva de esta perspectiva es que la formulación de objetivos de aprendizaje tiene que responder a un planteamiento holístico y no fragmentado de lengua. Para ello, debemos partir del trabajo con textos, concibiendo estos como mediadores de la comunicación entre los hablantes, que solo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente) (Martín Peris & Esteve, 2013).

En la misma línea, la reflexión sobre los usos lingüísticos vinculada a un aprendizaje de lenguas comunicativo y conceptual requiere partir de un concepto de lengua que vaya más allá de la oración. Por este motivo, en la propuesta que presento más adelante adopto los supuestos de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1978), que concibe la lengua como un sistema semiótico, en el que la creación de significado mediante recursos lingüísticos tiene prioridad sobre la atención a la forma. Por otra parte, Halliday establece el texto como unidad lingüística básica, unidad semántica, de sentido antes que de forma (Halliday, 1978). Desde el punto de vista de la didáctica, en la medida en que el acto de comunicación comporta siempre una determinada opción entre las diferentes posibilidades formales que ofrece el sistema, la necesaria atención a la forma se da siempre en el marco de la gramática del texto (Martín Peris & Esteve, 2013).

A fin de que los diferentes conceptos lingüísticos se vean adecuadamente comprendidos en el marco del texto, propugnamos un trabajo basado en tipologías y géneros textuales y, dentro de estos, en la funcionalidad de los conceptos lingüísticos. Dicho trabajo ha de capacitar al aprendiz para

tener presentes las convenciones tanto pragmáticas como lingüísticas del género o tipo de texto en cuestión (López Ferrero & Martín Peris, 2013) adoptando además una perspectiva interlingüísticamente contrastiva (Esteve et al, 2017).

Partiendo de estos supuestos teóricos, presento una nueva propuesta para la enseñanza de lenguas adicionales **orientada a la acción reflexiva**.

3. LA ENSEÑANZA ORIENTADA A LA ACCIÓN REFLEXIVA

Según Van Lier (2007), en una enseñanza orientada a la acción es esencial la agentividad del aprendiz, entendida “como se ha señalado” como su capacidad socioculturalmente mediada de actuar. Partiendo de esta premisa, consideramos necesaria una metodología que ayude al aprendiz a usar el conocimiento lingüístico que va construyendo de forma relevante para sus propios objetivos comunicativos. Tres son los principios epistemológicos de dicha propuesta:

- La planificación de la enseñanza en torno a *secuencias didácticas*
- La incorporación de *actividades de conceptualización translingüística* en el desarrollo de la secuencia didáctica
- Una planificación holística de la enseñanza

3.1 La secuencia didáctica

Las *secuencias didácticas* se basan en el denominado *Integrative discourse approach* (Esteve, 2002), una propuesta que guarda una estrecha relación con el *task-based learning*, pero presenta dos características distintivas: se sirve de una estructura de andamiaje y se articula en torno al género textual como eje central del trabajo en el aula.

La estructura de andamiaje consiste en una secuencia cíclica de actividades concatenadas que parte de la globalidad de un texto para llegar a otro texto, pasando por un trabajo específico sobre los recursos lingüísticos (*top down - bottom up - top down*): del texto -a la frase- a la palabra -a la frase- al texto, como se aprecia en el ejemplo presentado más abajo, según una propuesta de Esteve et al. (2003) para un nivel A2 (del *MCER*) de alemán como segunda lengua adicional (con el inglés como primera), con alumnos de secundaria, bilingües catalán/castellano.

Dicha secuencia, a la que denominamos *secuencia didáctica* (Carandell, 2013; Esteve, 2014) entroncando con investigaciones previas en didáctica de primeras lenguas en España (Camps et al., 2003), garantiza la atención tanto al significado como a la forma, ofreciendo además espacios para la reflexión y la conceptualización en relación con un objetivo comunicativo y, especialmente, con lo que el propio alumno desea expresar.

TÍTULO: ¿Nos presentamos en la red?

CONTEXTO: Habéis creado en Facebook un grupo mixto hispano-alemán para hacer un intercambio lingüístico. Varias personas de habla alemana ya se han unido al grupo y decidís entablar con ellas una conversación vía skype.

TAREA FINAL: Preparar y realizar una conversación vía skype con los miembros germanoparlantes del grupo de Facebook para presentaros oralmente y discutir cómo realizar el intercambio.

Secuencia didáctica

Actividad 1. Comprensión global. Trabajo de aproximación a la comprensión partiendo del análisis global del género textual “conversación informal”.

Escuchad los siguientes textos e intentad responder a estas preguntas (se trata de dos conversaciones (una informal y otra formal) y en ambas se debaten propuestas):

- a. *¿De qué tipo de texto se trata en cada caso? ¿En qué lo reconocéis?*
- b. *¿Cuál es el tema?*
- c. *¿Son iguales las dos situaciones que se presentan? ¿Qué semejanzas y diferencias identificáis?*
- d. *¿Qué habéis entendido globalmente? ¿Qué os ha ayudado a hacerlo?*

Actividad 2. Investigación sobre la lengua.

En grupos de tres, analizad las transcripciones de las conversaciones que acabáis de escuchar a partir de las siguientes actividades:

- a. *¿Cómo se expresan en la conversación informal las siguientes funciones comunicativas? (Estad atentos, porque puede haber más de un recurso por función):*

Función comunicativa	¿En alemán?	¿Cómo lo expresamos en catalán y castellano? ¿Y en inglés? ¿Con qué recursos lingüísticos?
Iniciar la conversación		
Presentarse y preguntar por el nombre de los otros		
Expresar que algo no se entiende		
Mostrar que se escucha atentamente		
Proponer algo		
Mostrar distintos grados de agrado o desagrado hacia la propuesta de otros		
Ir cediendo para llegar a un consenso		
Finalizar la conversación		

b. Veamos qué similitudes y diferencias existen entre nuestra lengua y el alemán

- ¿Qué os llama la atención de lo que habéis descubierto en alemán?
- ¿Observáis diferencias respecto a otras lenguas que conozcáis? ¿Cuáles exactamente?

- Fijémonos ahora en estas pequeñas palabras de la conversación en alemán: “denn”, “mal”, “ja”. ¿Conocéis en inglés las “question tags”? ¿Para qué sirven exactamente? ¿Y cómo las expresamos en catalán o castellano? ¿Utilizamos las mismas estructuras? ¿Cuáles utilizamos comúnmente en nuestra lengua? ¿Se utilizan igual?

- Comparad la posición de esas partículas modales en alemán en relación con las “question tags” en inglés y con sus posibles equivalentes en catalán y castellano. ¿Es la misma?

- Fijémonos ahora en la entonación. Comparad la entonación de la conversación en alemán con la de una conversación similar en nuestra lengua. ¿Son iguales?

Actividad 3. Sistematización y ampliación de los conocimientos adquiridos durante la actividad 2.

El profesor retoma los resultados de la actividad 2. En primer lugar, hace ver a los alumnos lo que han sido capaces de descubrir por sí mismos. En segundo lugar, se centra en comentar lo que les ha llamado la atención. Tras ello se sistematizan y trabajan las denominadas *Modalpartikeln* en alemán dentro del marco conceptual de la modalización en un texto conversacional.

Actividad 4. Preparación en pequeños grupos de la conversación vía skype.

El profesor insta a los alumnos a pensar en lo que quieren decir a los alumnos alemanes y a tomar notas de sus ideas.

A continuación, reparte la siguiente parrilla para que planifiquen autónomamente su producción oral:

¿Qué queremos expresar?	¿Podemos expresarlo en alemán? ¿Entendemos cómo hacerlo? ¿Qué <i>Modalpartikeln</i> creemos que son adecuadas? ¿Por qué?	¿Qué nos falta saber?

Realizado este trabajo, el profesor interviene de nuevo para sistematizar y ampliar los conocimientos de los alumnos.

Actividad 5. Realización entre los mismos alumnos de una simulación de la conversación para proponer intercambios y grabación de la misma.

Grabada dicha simulación, los alumnos analizan el uso que han hecho de las *Modalpartikeln*:

- *Analizad qué “Modalpartikeln” habéis utilizado: ¿por qué habéis escogido una u otra?*

- *Comentad las grabaciones de otros compañeros y realizad el mismo análisis.*

Actividad final. Realización de la conversación por skype y segundo análisis crítico por parte de los aprendientes y del docente de la *performance* grabada. Evaluación conjunta final.

La característica más importante de la *secuencia didáctica* es que integra actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) y actividades de reflexión metalingüística colaborativa (destinadas a que los alumnos se hagan con los recursos lingüísticos que requiere la tarea final, para “manipularlos” en consecuencia). De ahí que los conceptos

lingüísticos que se van a trabajar encuentren su razón de ser en el hecho de que son necesarios tanto para realizar el acto comunicativo subyacente a dicha tarea como para que, dentro de este, el aprendiz exprese lo que realmente desea. Con ello se garantiza la funcionalidad de los propios conceptos lingüísticos.

Para ello, en la fase 1 se promueve en el aprendiz la conciencia de la diversidad de géneros del discurso, descubriendo en el texto algunas de las propiedades del género de discurso al que pertenece este texto y reconociendo en la propia competencia plurilingüe los conocimientos sobre este tipo de textos en diferentes lenguas, y las propias experiencias con ellos

3.2 Las actividades de conceptualización translingüística

Como se desprende del ejemplo presentado, la atención a la forma que fomenta la *secuencia didáctica* comporta una reflexión que va más allá de la explicación de reglas gramaticales. Su objetivo es confrontar al aprendiz con un análisis metalingüístico más sofisticado, que denominamos *conceptualización translingüística* (Esteve et al., 2017) y que resulta de combinar nociones del *language awareness* (James & Garret, 1991), de las prácticas de *translanguaging* (García, 2009) y de la *concept-based instruction*, tal como la plantea Negueruela (2008, 2013).

El término de *conceptualización translingüística* surge de la voluntad de hacer plenamente significativa la práctica discursiva con presencia de diversas lenguas, aportándole una reflexión interlingüística transversal. Esta no se agota en un mero análisis contrastivo, antes bien, deviene una estrategia mediante la que el aprendiz se sitúa comunicativa y cognitivamente en la práctica discursiva en que está participando, al comprender y apropiarse de los conceptos clave de dicha práctica.

El valor estratégico de la *conceptualización translingüística* puede apreciarse en las actividades 2-4 de la *secuencia didáctica* anterior, destinadas a ayudar a los aprendices a hacerse con el uso de los conceptos lingüísticos necesarios para participar eficazmente en una conversación informal en la nueva lengua. Ello se aplica a conceptos lingüísticos característicos de dicho género con independencia de la lengua en juego, pero cuyo conocimiento puede no resultar plenamente explícito en las lenguas del aprendiz (como en el caso de los equivalentes en catalán, castellano o inglés de las *Modalpartikeln* en alemán como un elemento de modalización del discurso).

Fijémonos que en la actividad 2 se trabaja otro concepto: la coherencia del discurso conversacional. Aun sin denominar este concepto, sí se trabaja de forma explícita a partir de dicha actividad, en la que se insta al aprendiz a reflexionar sobre la estructura de este tipo de discurso teniendo en cuenta la interpelación entre los hablantes y la estructura global que debe tener el texto conversacional para que sea genuino.

Otros conceptos que podrían trabajarse adaptados a la secuencia presentada serían: la distancia o proximidad entre personas (lo que determina el uso del lenguaje) o la cortesía (que depende de dicha relación personal).

3.3 La planificación holística

La enseñanza de lenguas desde su uso contextualizado tampoco permite una programación fragmentada. La razón estriba, por un lado, en que el desarrollo de capacidades y competencias necesita de la activación de múltiples subcompetencias. Por otro, los textos son por esencia complejos en tanto que en ellos confluyen, como hemos visto, múltiples elementos que corresponden a diferentes niveles lingüísticos (nivel fonético, morfosintáctico, semántico, pragmático, discursivo, etc.).

Y así, para poder programar desde este enfoque es necesario situar las prácticas de aprendizaje en el aula con relación a las prácticas discursivas en las que se verá inmerso el alumno cuando haya de comunicarse fuera de ella. Este es, por ejemplo, el caso que se ha presentado en los apartados 4.1. y 4.2., en donde se ha señalado la importancia de situar al aprendiz en las características del texto conversacional. Si el aprendiz se apropia de estas características “que son comunes a todos los textos conversacionales” entonces podremos pensar que será capaz de transferir estos conocimientos en el momento de enfrentarse a una práctica discursiva de esta índole.

Pero para poder garantizar esta transferencia de conocimientos y habilidades es necesario asegurar que los saberes adquiridos se vuelven a retomar para construir saberes nuevos. Para ello propongo basar la programación o planificación de un curso a partir de *familias de secuencias didácticas*, como queda representado en el siguiente esquema:

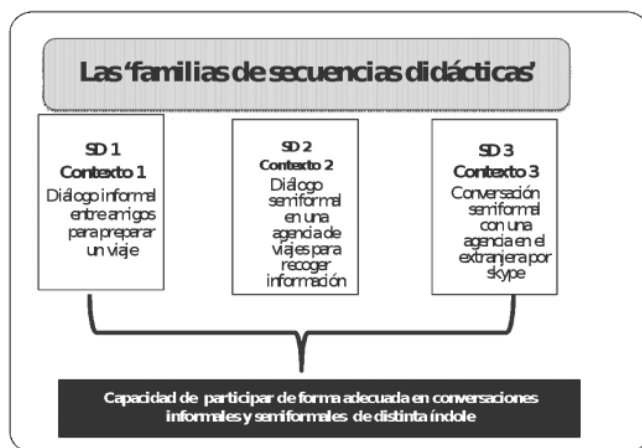


Figura 1

Una *familia de secuencias* es la concatenación de diversas *secuencias didácticas* (ver apartado 4.1.), todas ellas bajo un paraguas común que es el que ofrece la tipología textual. Si analizamos la competencia paraguas que aparece en la parte inferior del esquema, vemos que esta está estrechamente relacionada con el texto conversacional. La capacidad de producir textos conversacionales no se desarrolla por el simple hecho de elaborar y representar algunos diálogos en clase, sino que requiere de un trabajo mucho más profundo y sobre todo continuado.

Por ‘profundo’ entendemos que es necesario ahondar en los conceptos subyacentes a todo texto conversacional, como son los elementos de la *modalización*, la coherencia o la *escucha activa* (ver apartado 4.2.). Con respecto a la continuidad, se trata de planificar un mínimo de tres secuencias didácticas a partir de géneros textuales relacionados con una misma tipología textual, por ejemplo con el texto conversacional que es el ejemplo que nos ocupa.

En cada secuencia se recogerán los saberes construidos desde la primera y, a partir de ese conocimiento lingüístico previo, se introducirán nuevas formas gramaticales y nuevo léxico. El aspecto más relevante de este planteamiento de la programación es que permite establecer un nexo entre lo conocido y lo nuevo o, en palabras de Mercer, “recoger del pasado para construir el futuro” (Mercer, 2001). Esta conexión entre lo conocido y aquello por conocer es precisamente lo que permite al aprendiz situarse en la nueva práctica discursiva que es objeto de trabajo en la nueva secuencia. En la misma línea, las formas gramaticales nuevas toman su sentido en tanto en cuanto están relacionadas con el mismo concepto, como puede ser la modalización: en una primera secuencia se puede trabajar uno de los recursos semióticos (como pueden ser las *Modalpartikeln* en alemán), y en las siguientes otros recursos de modalización más sofisticados.

Y es precisamente este trabajo continuado e interrelacionado el que ayudará al aprendiz a desarrollar una competencia en toda su complejidad, abordándola desde todos los elementos verbales y no verbales necesarios para dominar la acción comunicativa completa, que en el ejemplo presentado se traduce en: *ser capaz de participar de forma adecuada en conversaciones informales y formales de distinta índole*. Al respecto, y en relación con el MCER, podríamos decir que los descriptores explicitan los elementos de la acción completa, la competencia, que en el caso de lenguas siempre está relacionada con habilidades (receptivas y productivas). Pero esta concreción no es suficiente y habrá que “desmenuzar” dichos descriptores de tal manera que den cuenta de los contenidos semánticos, pragmáticos, gramaticales, estratégicos, etc. de los que el aprendiz debe apropiarse para dominar realmente la acción comunicativa.

Dicha apropiación se consigue si se trabaja desde una perspectiva conceptual y comunicativa a la vez, es decir, si se trabaja el sistema de la lengua (en todos sus niveles) siempre en relación con su uso, o lo que es lo mismo, desde una gramática del uso (Martín Peris & Esteve, 2013)

4. CONSIDERACIONES FINALES

En la propuesta presentada, la acción del docente no consiste en proporcionar conocimientos a los alumnos, sino en ayudarles a construirlos ellos mismos, en tanto que individuos cognitivamente activos que, para llegar al control de los nuevos conocimientos, hacen un uso estratégico de su experiencia social, su conocimiento del mundo y sus capacidades de ejecución de actividades de aprendizaje: docencia como “capacitación” frente a docencia como “instrucción”. Porque una enseñanza eficaz será aquella que mejor fomente, potencie y apoye el desarrollo de los procesos por los cuales el aprendizaje llega a tener lugar.

Así que una metodología que quiera trabajar en la perspectiva del aprendizaje como construcción de conocimiento, deberá atender por encima de todo a la distinción entre *capacitar* e *instruir* (Esteve & Martín Peris, 2013). Una actividad capacitadora del profesor comporta planificar su docencia y su evaluación ‘poniéndose’ en la situación de la persona que aprende, y no en la de la persona que enseña. Dicho de otra manera, el docente no se formulará en primer lugar la pregunta *¿Qué tengo que enseñar?*, sino *¿Qué tiene que ser capaz de hacer el aprendiz al finalizar el curso?* Y para ser capaz de usar la lengua de forma eficaz, el aprendiz deberá apropiarse de los recursos semióticos que subyacen a toda práctica discursiva.

Referencias bibliográficas

Camps, A. et al. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

Carandell, Z. (2013). La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía. En Esteve, O. and Martín Peris, E. (eds). *Cuestiones de autonomía en el aula de lengua extranjera*. Barcelona, ICE Horsori, 103-116.

Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Aulas de Verano. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 61-82.

Esteve, O. (2014). Enseñar la producción escrita. En Ruiz de Zarobe, L. & Ruiz de Zarobe, Y. (eds). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Valencia, Portal Publishing, 370-402.

Esteve, O.; Borràs, J.; Naval-Surribas, E., & Vilaseca, L. (2003). Los aprendices como analistas del discurso. En Cots, J.M. & Nussbaum, L. (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida, Milenio, 121-136.

Esteve, O.; Fernández, F.; Martín-Peris, E. & Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*. 3 (2), 153-176.

Esteve, O. & Martín Peris, E. (coords.). 2013. *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona, ICE-Horsori.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Mohanty, A.K.; Panda, M.; Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (eds.). *Multilingual education for social justice: globalising the local*. New Delhi, Orient Black Swan, 140-158.

James, C. & Garret, P. (eds.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London, Longman.

Lantolf, J.P. (2002). El aprendizaje de una lengua extranjera como comunicación: Una perspectiva sociocultural. En Salaberri, S. (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 83-94.

Lantolf, J. (2008). Praxis and Classroom L2 Development. *ELIA (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada)* 8, 13-30.

Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York, Routledge.

Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York, Routledge.

López Ferrero, C. & Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de Lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid, SGEL.

Martín Peris, E. & Esteve, O. (2013). Autonomía y uso de la lengua. En Esteve, O. & Martín Peris, E. (eds). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona, ICE-Horsori, 33-56.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.

Negueruela, E. (2008). A Conceptual Approach to Promoting L2 Grammatical Development: Implications for Language Program Directors. En Lantolf, J.P & Poehner, M.E. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London, England, Equinox Publishing Ltd, 151-171.

Negueruela, E. (2013). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miríada Hispánica*, 6, 53-70.

Van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46-65.

LA PRESENCIA DE LOS DOCUMENTOS REGULADORES Y DE REFERENCIA EN LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CONTEXTO DE LA FACULDADE DE LETRAS DE LA UNIVERSIDADE DO PORTO

ABSTRACT

The present study analyzes the presence of two types of documents in the teaching of Didactics of the Spanish Language at the University of Porto: the programs of Spanish in the 3rd cycle of Portuguese basic education and in Portuguese secondary education, and the reference documents for the teaching of foreign languages, in particular the *Common European Framework of Reference for Languages*.

Keywords: didactics of Spanish, curricular documents, reference documents

RESUMEN

El presente estudio analiza la presencia de dos tipos de documentos en las clases y en los diversos elementos que integran los programas de la materia de didáctica del español de la Universidad de Oporto: los programas de español en el 3er ciclo de la enseñanza básica y de la enseñanza secundaria portuguesa, y los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial el *Marco Común Europeo para la Enseñanzas de Lenguas*.

Palabras clave: didáctica del español, documentos curriculares, documentos de referencia

1 CONSIDERACIONES GENERALES

En un trabajo reciente (Ponce de León, 2016), hemos expresado, por lo que toca a las asignaturas de didáctica del español en Portugal, nuestra preocupación por el hecho de que los estudiantes de esta unidad

curricular, en el transcurso de su período formativo, posiblemente se familiarizan más con los documentos de referencia –sin lugar a dudas, valiosos como materiales para la toma de decisiones, por parte del profesor, en la fase de planificación–, entre los que sobresale –aunque no solo– el celeberrimo *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*¹ (2001), que con los documentos normativos o reguladores² –esto es: en el caso de la enseñanza del español en Portugal, los programas de español que tendrán que ir concretando en la práctica docente, en el 3er ciclo de la enseñanza básica y en la enseñanza secundaria–. Dicha *falta de familiaridad* puede provocar, en ciertos casos –al menos entre los profesores en prácticas–, una toma de decisiones errónea; por ejemplo, el que se considere el libro de texto adoptado por el departamento de la escuela como el programa de la asignatura –confundiendo los documentos normativos con los materiales de enseñanza–, o la adopción –en el momento de la planificación docente– de un programa que no se adecua al nivel de enseñanza en el que el docente está impartiendo clases. Estas situaciones las hemos constatado personalmente. Por otro lado, el desequilibrio que, en los estudiantes de didáctica, puede darse entre el desarrollo considerable de conocimientos en torno a los documentos de referencia y la falta de ellos por lo que atañe a los programas oficiales de español, en los niveles de enseñanza que se acaba de mencionar, puede dar lugar a una conclusión, a nuestro juicio, absolutamente equivocada; a saber: que los documentos verdaderamente relevantes son los de referencia y no los normativos... Cuando los que están legalmente aprobados son los segundos y no los primeros. Por ello, vamos a dedicar las siguientes líneas a analizar la presencia y la incidencia de estos documentos –los normativos– en las clases –y en los programas– de las asignaturas de didáctica del español de las

¹ En lo sucesivo, nos referiremos a este documento con la sigla correspondiente al título de la versión española del documento (como es bien sabido, *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*): MCER. Fue publicada en 2002.

² La *Direção-Geral da Educação* del *Ministério da Educação e Ciência* de Portugal, para designar a estos materiales, utiliza términos diferentes a aquellos de los que nos servimos en el presente trabajo: con *documentos curriculares de referência*, se designa a los programas y a las metas curriculares de las diversas materias; por su parte, para referirse a otros materiales de diversa índole, pero no sancionados por la legislación, se utiliza la expresión *documentos de apoio*. Nosotros optaremos, para designar a los primeros, por las expresiones *documentos reguladores* o *normativos* (o programas, dado que el español aún no dispone de metas curriculares) y, para los segundos, *documentos de referencia*.

actuales y de sus antecesoras³–, centrándonos en la realidad educativa que conocemos mejor: la Universidad de Oporto⁴.

2 LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA Y LOS REGULADORES EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UPORTO

Antes de nada, es menester evidenciar el hecho de que los conocimientos y las representaciones de los profesores en formación inicial se configuran en mayor o menor medida –pero siempre en alguna medida– en torno a la formación que, durante el ciclo de estudios, tuvieron sobre la materia de la que van a dar clases. Partimos, a este respecto, del supuesto de que el (des)conocimiento de los programas por parte de los profesores en formación inicial –frente a la (innegable) importancia que estos dan a los documentos de referencia– se debe, en nuestra opinión, en buena parte, a los contenidos que se imparten en las asignaturas de didáctica del español, a los textos en los que, como profesores de esta materia, nos centramos y a nuestras estrategias de enseñanza. Por ello, en el trabajo al que nos hemos referido al inicio del presente trabajo, entonábamos el *mea culpa*:

Estos documentos de referencia [...] deben ser utilizados para subsanar las limitaciones de los programas, pero no deben suplantarlos... De ello tal vez tengamos alguna culpa los profesores de didáctica del español [...], en cuyas clases sobre aspectos de metodología o sobre elaboración de unidades didácticas o de planificación de clases se da más espacio a los documentos de referencia que los programas; posiblemente los alumnos conocen mejor el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o el *MCER* que los programas de español (Ponce de León, 2016, p. 151).

Llevados por esta preocupación –y por el consiguiente sentimiento de culpa...–, tomando como base los programas de las asignaturas relativas a la didáctica del español en la UPorto desde el inicio de la formación de profesores de español en esta institución, en 1999, hasta el curso 2015-

³ En concreto, la didáctica del español, como materia, se ha concretado en la Universidade do Porto en las siguientes unidades curriculares: *Metodologia do Espanhol* –anual– (1999-2004), *Metodologia do Espanhol I y II* –cuatrimestrales– (2003-2008) y de *Didática do Espanhol I y II* –cuatrimestrales– (2007-2017). No hemos tenido tiempo de analizar los datos relativos a las asignaturas del ciclo de estudios disciplinarmente afines, como es el caso de *Produção de Materiais Didáticos em Espanhol e Iniciação à Prática Profissional*. En la actualidad, la didáctica del español se integra, en la Universidade do Porto, en dos másteres en enseñanza: el *Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão*, y el *Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas Áreas de Especialização de Inglês ou Espanhol ou Francês ou Alemão*.

⁴ En lo sucesivo, utilizaremos la sigla UPorto para referirnos a esta institución.

2016, nuestro objetivo en el presente estudio será analizar la evolución de la incidencia, por un lado, de los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general⁵ –con especial atención al *MCER*– y, por otro, la presencia de los documentos que regulan en las enseñanzas medias portuguesas la materia de español. Como acabamos de referir, nos proponemos desarrollar el trabajo desde una perspectiva exclusivamente interna⁶, de tipo reflexivo y personal, en la que, con arreglo a nuestra experiencia como profesor de didáctica del español –de 18 años...–, tratamos de determinar y evaluar la presencia y la repercusión –o no– de estas dos clases de documentos como objetos en sí mismos de conocimiento, integrados en las clases y en los sucesivos programas de estas asignaturas.

Para ayudar a intentar aclarar de qué forma puede encuadrarse el análisis de estos materiales en las clases y en los programas de didáctica del español, creo que se puede partir de los dos tipos de conocimiento que proponen John Biggs y Catherine Tang (2011) y que deberían estar presentes, en opinión de estos autores, en las aulas universitarias:

Declarative knowledge refers to knowing about things, but because it is expressed in symbol systems, usually verbal, it is also called propositional knowledge or content knowledge. Declarative knowledge is public knowledge, subject to rules of evidence that make verifiable, replicable and logically consistent; it is in libraries and textbooks and on the Internet; it is what teachers ‘declare’ in lectures [...].

Functioning knowledge is knowledge that informs action, where the performance is underpinned by understanding. The learner does not only receive pre-existing knowledge but is actively involved in putting knowledge to work [...]. Functioning knowledge is what professionals are concerned with; they use theory to inform their decisions on what to do in their professional context, be it solving problems, designing buildings, planning teaching or performing surgery. Functioning knowledge requires a solid foundation of declarative knowledge, but that is no to say that the declarative knowledge must be in place first (pp. 81-82).

⁵ No cabe duda de que en nuestras clases se analizan otros documentos de referencia de importancia, si bien de ámbito específico, ya en lo que toca a los destinatarios –como es el caso del *Portfolio Europeo de Lenguas*, adaptado a la realidad educativa del 2º y 3º ciclo de la enseñanza básica portuguesa–, ya por lo que se refiere a la lengua meta –el bien conocido *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, para cuya mención, en lo sucesivo, utilizaremos la sigla PCIC–. Estos materiales no se consideraron para el estudio que se presentará en la parte final del trabajo.

⁶ Sería acaso aún más interesante un estudio desde una perspectiva externa, en el que se reuniesen y analizasen datos de los programas de didáctica del español –o de didáctica de lenguas extranjeras, cuando, en el ciclo de estudios, hay una indiferenciación, en cuanto a unidades curriculares, en el área de didáctica específica para la lengua extranjera–, integrados en los diferentes másteres para la formación de profesores de español ofertados por las instituciones de enseñanza universitaria en Portugal. Este trabajo –a nuestro juicio, extremadamente sugestivo– aún está por realizar.

Como se puede apreciar en el fragmento reproducido, estos investigadores distinguen entre el conocimiento declarativo y aquel que podríamos denominar en español como conocimiento *operativo*. El primero es el que se centra en el saber en sí mismo, al tiempo que el segundo nos atreveríamos a decir que se origina y se desarrolla a partir del análisis, de la discusión, del trabajo en grupo sobre diversos materiales o documentos, con vistas a una mejor comprensión del contexto profesional. Se puede ver, *mutatis mutandis*, en el marco de del aprendizaje de lenguas extranjeras, un paralelo de esta dicotomía cognoscitiva en la propuesta, bien conocida, de Canale y Swain (1980) y posteriormente reforzada por el propio Canale (1983), en la que defiende un doble nivel en la denominada por los autores teoría de la competencia comunicativa: conocimiento (*knowledge*) y destreza (*skill*)⁷:

[...] [C]ommunicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication [...].

[...] [T]he view here is that both knowledge and skill underlie actual communication in a systematic and necessary way, and are thus included in communicative competence. Furthermore, this view is not only consistent with the distinction between communicative competence and actual communication but depends crucially on it; in particular, this notion of skill [...] requires a distinction between underlying capacities (competence) and their manifestation in concrete situations (actual communication) (pp. 5-6).

Estos dos niveles o clases de conocimiento, asimismo, se registran, junto con otros, como competencias generales que los aprendientes de lenguas extranjeras deben desarrollar, en el *MCER*:

1. Conocimiento declarativo (*declarative knowledge*).
2. Destrezas y las habilidades (*skills and know-how*)
3. Competencia “existencial” (*‘existential’ competence*)
4. Capacidad de aprender (*ability to learn*)

Esta doble conceptualización de los conocimientos en declarativos y *operativos* se justifica aún más por las características de las materias

⁷ Como es conocido, años después se publicó una versión de dicho artículo al español, a cargo de Javier Lahuerta (1995), en el que se traduce el término *skill* por “habilidad”.

centrales de la asignatura: una general y transversal, la didáctica; la otra específica, las lenguas extranjeras (en nuestro caso, el español). En ellas, el conocimiento *operativo* surge, como decía, de la observación, de la discusión y del análisis de materiales y documentos diversos que constituyen el quehacer docente: desde el análisis de planificaciones docentes elaboradas por profesores en prácticas en cursos anteriores, hasta la observación presencial de clases de profesores en prácticas; es en este nivel –aunque no exclusivamente– en el que se debería encuadrar el análisis de los documentos de referencia y de los normativos. Por lo que se refiere a los primeros, se pueden distinguir los documentos de referencia de tipo general de aquellos que se elaboran inicialmente con el objetivo de regular la enseñanza en una determinada institución, pero que, de hecho, pueden ser usados como textos de referencia por profesionales de otras instituciones. De entre los documentos de referencia, sobresale, como ya hemos dicho, el *MCER* por su impacto – esta característica, la del impacto, es decisiva para incluir el documento en el programa de la unidad curricular y analizarlo y discutirlo en las clases–, ya que ha influido decisivamente en los métodos de enseñanza, en los programas y en la organización curricular de los ciclos educativos con lenguas extranjeras, y, más específicamente, porque constituye la matriz de los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras –incluido el español– y del portugués como lengua segunda, en la enseñanza secundaria portuguesa, publicados a partir de 2001. Interesa, a este respecto, resaltar que, debido a su impacto específico, el conocimiento de este documento de referencia parece fundamental, para que el alumno pueda entender precisamente la opción y los criterios de los autores que elaboraron los programas de español de la enseñanza secundaria portuguesa. Y por eso mismo sería necesario analizar el documento de referencia anterior –*Un nivel umbral*⁸–, dado que en él se basa el programa de español para el 3^{er} ciclo de la enseñanza básica⁹ –nivel de iniciación–, publicado en 1997. Por lo que se refiere a los documentos de referencia para la enseñanza del español, el de mayor impacto, como es bien conocido y hemos adelantado, es el *PCIC*, que constituye la adaptación curricular del *MCER* para los centros del

⁸ *Un nivel umbral* es la adaptación al español que realizó Peter J. Slagter del *Threshold-Level* (1975) y que fue publicada en 1979, con una reedición en 2007 en la Biblioteca Histórica de MarcoELE.

⁹ Así se indica al inicio del capítulo sobre las orientaciones metodológicas: “As propostas que se seguem são determinadas pelas finalidades e objectivos programados para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, bem como pelas linhas orientadoras de « Un Nível[sic] Umbral » e dos « Enfoques Comunicativos »” (Ministério da Educação, 1997, p. 29).

Instituto Cervantes en el mundo. Interesa subrayar, a este respecto, el hecho de que el *PCIC* se erige, en sí mismo, como documento regulador para dichos centros; no obstante, en la introducción a esta obra, se reconoce que puede ser un documento valioso para otros profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera no relacionados con el Instituto Cervantes –y, por ello, se tornan documentos de referencia para estos potenciales destinatarios–:

Los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes tomarán como base, para el desarrollo de la enseñanza del español, las especificaciones correspondientes a cada uno de los seis niveles desarrollados en la serie [i. e. el *PCIC*], que constituyen [...] un primer estadio curricular en todo lo relacionado con los objetivos generales de enseñanza aprendizaje.

Se proponen por el Instituto Cervantes [...] como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del *MCER* para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado –editores responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc.– o por personas que aprendan español de forma autónoma y que deseen consultarlos en relación con su propio aprendizaje (2006, no paginado).

Insistimos en el hecho de que el análisis de estos materiales –los documentos de referencia– nos parece, en el contexto de las asignaturas de didáctica del español, totalmente relevante; sin embargo, nos parece que nos equivocaremos si pensamos que son algo más que documentos de referencia o de apoyo y si, centrando toda nuestra atención en estos, soslayamos el análisis de los documentos reguladores para el español en las enseñanzas medias portuguesas.

Sentado, pues, este supuesto, creemos que los programas de español que se deben trabajar en clase –y también reflejarse en algunos de los componentes que integran los programas de didáctica del español en Portugal– son, como mínimo, aquellos que están en vigor en la actualidad para el 3^{er} ciclo de enseñanza básica y la enseñanza secundaria (lo que sería la enseñanza regular)¹⁰; si tenemos en consideración el Cuadro 1 –inicialmente presentado en un trabajo anterior (Ponce de León, 2016), pero ahora más completo–, los programas tal vez más apropiados para el análisis son los que, en dicho cuadro, aparecen en un área sombreada:

¹⁰ Hemos, no obstante, de reconocer otro criterio más determinante que el enunciado: dichos niveles de enseñanza son aquellos para los que, de forma exclusiva, habilitan profesionalmente, en Portugal, los másteres en educación con el componente de español, con arreglo al Decreto-ley n° 79/2014 del Ministério da Educação portugués, del 14 de mayo

		1994	1996	1997	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009
Documentos de referencia		Un Nivel Umbral (1978[1975])				Marco Común Europeo de Referencia (2002[2001])							
Ens. Básica	2º Ciclo											5º/8º	
	3º Ciclo			7º/8º/9º Inic.									7º/8º/ 9º Cont.
Ens. Secundaria		Inic.	Cont.		Inic.	10º Inic.	11º Inic. 10º Cont. 11º Cont.	12º Inic.	12º Cont.				
	Ens. Recorrente									10º/11º/12º Intro. 10º/11º Cont. (Ger.)	10º/11º/12º Cont. (Esp.)		
Cursos Prof.											Inic. Cont. (otros docs. norm.)		
Cuadro 1: programas de Español en la enseñanza básica y secundaria portuguesas													

De los datos que presentamos en dicho cuadro podemos extraer algunas conclusiones relevantes para determinar la inclusión de estos documentos –los reguladores, pero también los de referencia– en las clases de didáctica del español. Si se tienen en cuenta los documentos de referencia en los que se inspiran los programas de español en vigor en el sistema educativo portugués, comprobamos que el que agrupa los niveles de 7º, 8º y 9º de iniciación asume como marco (flexible) de referencia *Un nivel umbral*, hecho que, como hemos advertido antes, puede llevarnos, como docentes de didáctica del español, a tomar la decisión (a nuestro juicio, acertada) de analizar y discutir ciertos aspectos de este documento de referencia, útil para los estudiantes, por otro lado, para aclarar y diferenciar conceptos como el de *noción* y el de *función*. Interesa, asimismo, establecer una distinción entre el programa de iniciación de español para el 3º ciclo de la enseñanza básica y el de nivel de continuación para el mismo ciclo –homologado en 2009–, dado que este último, al no estar en vigor –pues implicaría el funcionamiento de la materia de español en el 2º ciclo–, no se incluiría en esa *base mínima* de documentos curriculares para el análisis¹¹.

¹¹ El hecho de que el programa de continuación para el 3º ciclo aparece, en la página de la *Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência*, como segundo volumen del *Documento curricular de referencia* podría llevarnos a pensar –de forma, creemos, equivocada– que estamos ante un documento puramente normativo, cuando, en realidad, debería estar como documento de apoyo –aquí, sí, de innegable ayuda–. Por su parte el programa de español para el 2º ciclo, homologado en 2008, aparece, en dicha página web, integrada (tristemente...) junto con los programas congéneres de francés y alemán, en el *Histórico de programas LE*.

En cuanto al conocimiento *operativo* que emana de la observación y del análisis de estos documentos reguladores presentados en el Cuadro 1, insistimos en que nos parece incluso más relevante que aquel que se desarrolla a partir de la lectura de los de referencia, en el marco de la materia de didáctica del español, por las razones que se apuntan a continuación:

1. Son los documentos con los que el formando deberá trabajar en su futuro profesional.
2. Establecen, junto con otros materiales, la conexión, a través de los diferentes componentes (objetivos, contenidos, evaluación, sugerencias metodológicas, bibliografía), entre los conocimientos declarativos que desarrollan, a lo largo de la materia de didáctica del español, los formandos y la (futura) realidad docente.
3. Determinan, en cierta medida, los documentos de referencia que se analizarán en las asignaturas, adquiriendo estos, por la razón indicada, mayor relevancia para la clase de didáctica del español.
4. Su lectura crítica ayuda a aclarar la *distancia* entre los programas vigentes y los documentos de referencia en los que se basan los primeros, y desarrolla en el formando su capacidad para detectar ciertos criterios –tal vez problemáticos– adoptados por el programador en el momento de elaborar el documento normativo.

Dichas razones están interrelacionadas: no cabe duda de que los estudiantes, si interiorizan, a partir del análisis de los programas, la asociación entre los diversos conocimientos que, en la didáctica del español, aquellos desarrollan (enfoques metodológicos, planificación, evaluación, etc.) y los diversos elementos en los que se estructuran los documentos curriculares, estarán en mejores condiciones de aplicarlos en su práctica docente futura. Este haz de relaciones debe integrar necesariamente los documentos de referencia, en torno a los cuales se configuran los programas de español en la enseñanza básica y secundaria en Portugal. Es posible, a este respecto, que los alumnos no entiendan bien ciertos criterios del programador si no están familiarizados con los documentos orientadores: muy especialmente el *MCER* –pero también, según acabamos de ver, *Un nivel umbral*–. Por otro lado, en el análisis de los programas y en su posterior aplicación debe subyacer una lectura crítica, a la luz de los contenidos trabajados en la materia de didáctica del español; esta actitud, absolutamente necesaria, ayuda a determinar las divergencias entre los documentos de referencia y la toma de decisiones de los programadores. En el estudio reciente que venimos citando en el presente trabajo (Ponce de León, 2016), hemos realizado, por ejemplo, la adaptación (acaso mejor decir reducción) que de las *actividades*

de comunicación propuestas en el MCER llevó a cabo Sonsoles Fernández en los programas de español en la enseñanza secundaria. Más allá, no obstante, de las razones de peso para el estudio de los documentos reguladores, queda por ver la incidencia real en las unidades curriculares de didáctica del español en la UPorto en los últimos años. Esta información la hemos tratado de sintetizar en el Cuadro 2, en el cual presentamos la inclusión (o no) de estos materiales¹² en los programas de las asignaturas, ya aludidas anteriormente, de *Metodologia do Ensino do Espanhol* (anual; 1999-2004), *Metodologia do Ensino do Espanhol I y II* (2003-2008), y *Didáctica do Ensino do Espanhol I y II* (2008-2016) –en concreto, en tres de sus componentes, que consideramos nucleares: objetivos, contenidos y bibliografía–, así como el análisis de los documentos en las clases:

Año lectivo		99/ 00	00/ 01	01/ 02	02/ 03	03/ 04	04/ 05	05/ 06	06/ 07	07/ 08	08/ 09	09/ 10	10/ 11	11/ 12	12/ 13	13/ 14	14/ 15	15/ 16
Unidades curriculares		Metodologia do Ensino do Espanhol									Didáctica do Espanhol I / II							
						Metodologia do Ensino do Espanhol I / II												
Doc. ref.	Clase	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M) (1)	+(M) (1)	+(M) (1)
	Obj.	-	-	-	-	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)
	Cont.	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)
	Bibl.	-	-	-	-	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)	+(M)
Doc. Nor.	Clase	-	-	-	-	-	-	-	-	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)
	Obj.	-	-	-	-	-	-	-	-	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)	+(P)
	Cont.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bibl.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cuadro 2 Presencia de los documentos de referencia y reguladores en las asignaturas de didáctica de español																		
[(M) = MCER; (1) = Un nivel umbral; (P) = Uso de los programas como ejemplificación de ciertos contenidos; (Pr) = Análisis de los programas en sí mismos]																		

De acuerdo con los datos presentados, hemos de reconocer que los criterios adoptados en los primeros años (muy especialmente en la asignatura anual) distan en gran medida de la reflexión que hemos presentado líneas arriba, por cuanto, según podemos observar, entre 1999 y 2003, de los dos tipos de documentos (curriculares y de referencia) no encontramos rastro ni en los programas, ni en las clases de esta unidad curricular. A partir del curso 2003-2004, momento en el que la materia se divide en asignaturas cuatrimestrales, las clases y algunos componentes del programa se abren a

¹² Por lo que se refiere a los documentos de referencia, nos hemos centrado en aquellos de ámbito general y plurilingüístico; queda, por consiguiente, fuera del análisis el *PCIC*, material, que, por otro lado, se ha venido analizando, durante los últimos años, en las clases de *Didáctica do Espanhol II*, y que se registra de forma estable en los elementos principales del programa respectivo.

los documentos de referencia, concretamente al *MCER*; apertura esta muy probablemente favorecida por la divulgación de su traducción al portugués en 2001 y al español en 2002. No obstante, el *MCER* no se integra, por así decir, plenamente en las unidades curriculares hasta 2008, año en que su análisis se explicita como uno de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas. Interesa asimismo, por lo que respecta a los documentos de referencia, realzar el hecho de que solo muy tardíamente (a partir de 2013) se siente (sentimos...) la necesidad de analizar *Un nivel umbral*, precisamente, como hemos visto anteriormente, por ser el documento de referencia base para el programa de iniciación del 3^{er} ciclo de la enseñanza básica, si bien conviene matizar el grado de importancia real de este material de apoyo, en tanto en cuanto no penetra en los elementos de los programas de *Didática do Espanhol I y II*.

En lo que toca a los documentos reguladores, hemos de realzar –en este caso, de forma negativa...– que su inclusión en los programas y en las clases de didáctica del español tiene lugar en una fase aún más tardía (en el curso 2008-2009) que aquella en la que comienzan a analizarse los de referencia. El papel, además, que desempeñan estos documentos, en un primer momento (entre 2008 y 2012), es de meros materiales que reflejan enfoques estudiados en clase y, por lo tanto, pueden considerarse objetos subsidiarios para una mejor comprensión de propuestas metodológicas que los alumnos estudian en didáctica del español, como la enseñanza comunicativa (en lo que toca al programa de iniciación del 3^{er} ciclo de la enseñanza básica), o el enfoque por tareas o el aprendizaje intercultural (en torno a los cuales se configuran los programas de enseñanza secundaria). Solo a partir de 2012 los programas comienzan a analizarse como materiales esenciales en sí mismos para el desarrollo de los conocimientos, en la vertiente anteriormente designada como *operativa*. Creemos necesario también subrayar la penetración aún parcial de los documentos reguladores en los diversos componentes de los programas de *Didática do Espanhol I y II*, a diferencia, según se puede apreciar en el Cuadro II, de la presencia, relativamente sólida y estable, de los documentos de referencia en estos.

3 CONSIDERACIONES FINALES

Todo lo dicho hasta el momento muestra, a nuestro juicio, dos aspectos que quisiéramos resaltar en la conclusión del presente trabajo. Por un lado, los documentos curriculares nos parecen, con sus imperfecciones y con sus aciertos, materiales de extraordinario valor para la formación de los futuros profesores –en el caso que nos ocupa, los futuros docentes de español como lengua extranjera en Portugal–, por cuanto deberán guiarse por ellos para conformar su práctica docente diaria; su importancia debería, en nuestra

opinión, exceder al papel que desempeñan los documentos de referencia o de apoyo, de los que hemos tratado también en este estudio. Sin embargo, una mirada retrospectiva a las decisiones tomadas (por quien estas líneas escribe...), acerca de estas dos clases de documentos, en las asignaturas de didáctica del español en la UPorto, muestra una realidad nítidamente divergente al planteamiento asumido en este estudio: en las clases y en los programas de dichas unidades curriculares, los documentos de referencia han venido desempeñando una posición preponderante. Muy posiblemente por ello –por nuestra toma de decisiones– los estudiantes de didáctica asumen como documento clave el de referencia, haciéndolo normativo –una especie de *biblia*...–, al tiempo que postergan los programas –que son los que precisamente, en términos curriculares, regulan la enseñanza de español en Portugal, con todas sus carencias y sus cualidades–; situación esta de la que somos responsables los docentes de didáctica y que deberemos, cuanto antes, contrarrestar.

Referencias bibliográficas

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (4th ed.). Buckingham: Open University Press / McGraw Hill.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and Communicative* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). (J. Lahuerta, trad.). Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD / Anaya.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Ministério da Educação. (1997). *Programa de língua estrangeira – Espanhol –. Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Ponce de León, R. (2016). Notas sobre el diseño curricular de la disciplina de español en Portugal: Enseñanza Secundaria. In J. Lloret (Coord.), *El*

español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas (pp. 142-152). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Strasbourg: Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (Reed. en *Biblioteca Histórica de marcoELE. Revista de didáctica*, 5, 2007). Recuperado de: <http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/>

Notas biográficas dos autores

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES

Abdelilah Suisse é Doutor em Educação – Ramo da Didática e Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Aveiro onde é docente, desde 2003, no Departamento de Línguas e Culturas. É membro integrado do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da mesma universidade e colaborador no Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Participou em projetos científicos nacionais e internacionais, tendo publicado vários artigos em revistas científicas, em Portugal, e no estrangeiro, nomeadamente sobre a aquisição de uma terceira língua e sua importância na formação de professores de língua estrangeira.

Ana Isabel Andrade é Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro Portugal), onde tem trabalhado nas áreas da Didática de Línguas. Coordenou e participou em projetos de educação e formação para a diversidade linguística. Conta com publicações em livros, capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais. É membro do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores), sendo coordenadora do Grupo de Investigação *Linguagens, teorias e práticas de educação e supervisão*.

Ana María Cea Álvarez es Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela (2016) y, en la actualidad, Profesora Auxiliar Convidada (Contratada Doctora) en la Universidade do Minho. Fue becaria Erasmus en la Universidade da Madeira (1995). Realizó el Curso de Aptitud Pedagógica y dos pos-graduaciones en la enseñanza de L2: P/LE (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999/00) y E/LE (Universidad de Murcia, 2005).

Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en el área de Didáctica de ELE en la Universidad de Murcia (2007).

Bruno Maurer est professeur en Sciences du langage à l'Université Paul-Valéry Montpellier III. Directeur du laboratoire EA739 Dipralang, il s'intéresse en tant que sociolinguiste et que didacticien aux situations de francophonie en Afrique (2015 : Mesurer la francophonie et identifier les francophones : inventaire critique des sources et des méthodes. Paris, Editions des archives contemporaines – OIF/AUF. 224 pages). Sur le terrain européen, il développe une réflexion critique sur le développement, à la suite du CECR, de ce qui se présente sous les appellations de “éducation plurilingue et interculturelle” ou, plus récemment, de “didactique du plurilinguisme ».

Christopher Anderson is a Senior Lecturer in Applied Linguistics at Canterbury Christ Church University. Prior to working at Christ Church, his career had been in teaching English as a foreign language in adult, further and higher education institutions in the UK and France. He currently directs the BA English Language and Communication programme, supervises PhDs in applied linguistics and is involved in ESOL teacher development programmes as well as the Christ Church PhD research training programme. His areas of expertise are in language and intercultural communication, critical discourse analysis and qualitative research methods.

Dominique Faria est Maître de Conférences à l'Université des Açores, où elle enseigne la langue et la littérature françaises et la théorie de la traduction. Docteur en Littérature Française, ses domaines de recherche sont le roman français contemporain, la traduction et l'enseignement du FLE au Portugal, sujets à propos desquels elle a participé à différents colloques et publié plusieurs études. Elle est membre du CEC (Centre d'Études Comparatistes) de l'Université de Lisbonne et vice-présidente de l'APEF (Association Portugaise d'Études Française).

Elisabete Mendes Silva é Professora Adjunta na ESE-IPB onde leciona língua inglesa, cultura inglesa e didática do ensino do inglês. Tem sido responsável pelos mestrados em ensino de inglês. É doutorada em Estudos de Literatura e Cultura, especialidade em estudos Ingleses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É mestre em cultura inglesa e licenciada, com profissionalização, em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Inglês/Português) pela mesma universidade. É investigadora do Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa desde 2005. Tem publicado essencialmente na área da cultura inglesa e na área do ensino do inglês.

Hamida Mahjoub, enseigne à l'Université de Tunis depuis 2007. Elle est titulaire d'un DEA de didactique et interaction (Lyon 2) ainsi que d'un doctorat en didactique des langues (Tunis 2) et en sciences de l'éducation (Lyon 2). Elle a participé activement au projet PREF-SUP en mettant en place et en dirigeant le Centre de Ressources de l'ISEAH de Zaghuan.

Jean-Marie Prieur est Professeur des Universités en Sciences du langage à l'Université Montpellier III où il enseigne notamment dans les filières Français Langue étrangère. Il est membre du laboratoire DIPRALANG (Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques langagières, et de didactique du FLE/FLS).

José Domingues de Almeida est *Maître de Conférences* à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. Il est docteur en Littérature française et francophone contemporaine (2005) à la suite de la soutenance de sa thèse intitulée : *Auteurs inavoués ; Belges inavouables. Fiction, autofiction et fiction de la Belgique dans l'œuvre romanesque de Conrad Detrez, Eugène Savitzkaya et Jean-Claude Pirotte. Une triple mitoyenneté*. Ses domaines de recherche sont la littérature française et francophone contemporaine, les études francophones et la culture et pensée françaises contemporaines.

Luciana Cabral Pereira é Professora Assistente do Departamento de Línguas Estrangeiras do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), e Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da UTAD, Portugal. É investigadora do CITCEM (FLUP), Portugal. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Inglês/Português) pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Doutorada em Didáctica das Línguas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. A área e interesses de investigação centram-se na Didática das Línguas, mais concretamente da Língua Portuguesa e Inglesa, Tecnologias e Didática/Ensino e Didática da Literatura.

Marta Pazos Anido é Mestre em *Enseñanza del español como lengua extranjera* pela Universidade Internacional Menéndez Pelayo e o Instituto Cervantes. Desde 2007 a 2009 foi professora de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) em Cursos Internacionais da Universidade de Santiago de Compostela e tutora da Open University. Desde 2009 é docente de ELE e formadora de professores na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde também realiza a supervisão pedagógica no âmbito dos Mestrados em Ensino de Línguas (ELE). Também ministra formações e *workshops* relacionados com a didática de segundas línguas. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a competência docente e a mediação linguística.

Nicolas Hurst has been a lecturer in English Language, Linguistics, Culture and ELT Methodology at the Faculty of Letters, University of Porto since 1989. Full-time teaching responsibilities mainly related to post-graduate teacher education courses and practicum supervision. Defended his doctoral thesis in March 2014 under the title: Cultural Representation in Portuguese –Produced ELT Coursebooks (1981-2006). Course Director of an M.A. in English Language Teacher Education. Appointed Assistant Professor in English Studies in 2015. Numerous articles/chapters published in the UK, the USA, Germany, Poland, Spain, Switzerland and Portugal.

María del Pilar Nicolás Martínez, doutorada em Literatura Española y Teoría de la Literatura pela UNED. Desde 2003 trabalha na Faculdade de Letras da Universidade do Porto como docente de ELE, literatura espanhola, formadora de professores e supervisora no estágio pedagógico do Mestrado em Ensino. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a didática de ELE e o teatro espanhol dos séculos XIX e XX.

Rogelio Ponce de León Romeo é Licenciado em Filologia Clássica na Universidade Complutense de Madrid (1991) e Doutor em Filologia pela mesma Universidade. Desde 1994, leciona, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (como Leitor [1994-2001], Professor Auxiliar [2001-2014] e Professor Associado [2014-]), nas áreas de didática do espanhol como língua estrangeira, tradução espanhol-português, linguística espanhola e historiografia gramatical. É autor de dezenas de estudos sobre historiografia linguística na Península Ibérica, história do ensino do espanhol em Portugal e do português em Espanha, didática do espanhol como língua estrangeira e linguística contrastiva português-espanhol.

Rose-Marie Volle est Maître de conférences en Sciences du langage à l'Université de Franche-Comté. Elle enseigne au département de Français Langue étrangère et est membre du laboratoire CRIT (Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles).

Simone Auf der Maur Tomé é Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade de Zurique (Suíça) e Doutora em Didática de Línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) com uma tese sobre a competência textual de textos de especialidade na língua estrangeira. É docente de Alemão Língua Estrangeira, formadora de professores e supervisora no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino na FLUP. Além disso, acompanha os estagiários na elaboração do seu relatório final de estágio. As suas áreas de investigação estão relacionadas com a Didática de Alemão Língua Estrangeira e com a Linguística Textual.



ORGANIZADORES

ÂNGELA CARVALHO

JOSÉ DOMINGUES DE ALMEIDA

NICOLAS HURST

ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO

SIMONE AUF DER MAUR TOMÉ



A COLEÇÃO **FLUP e-DITA**, DESTINADA A PUBLICAÇÕES DE INICIATIVA DOS DOCENTES DAS VÁRIAS ÁREAS CIENTÍFICAS, É UMA NOVA LINHA EDITORIAL, A PAR DA **CAPFLUP**, **HOMENAGENS FLUP**, **ORAÇÕES DE SAPIÊNCIA E ÚLTIMAS LIÇÕES**, CRIADA NO ÂMBITO DE UM PROJETO DE DINAMIZAÇÃO, INCENTIVO E PROMOÇÃO DA ATIVIDADE CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E CULTURAL DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO.

ISBN: 978-989-54030-8-0



U.PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO